



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# **O Tempo e o Espaço no ensino e na aprendizagem de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico: recursos didáticos associados aos Descobrimentos (1415-1488)**

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e  
Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2021, Inês Filipa José Cancela Antunes



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Inês Filipa José Cancela Antunes

O Tempo e o Espaço no ensino e na aprendizagem de História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico: recursos didáticos associados aos Descobrimentos (1415-  
1488)

Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e  
História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao  
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção  
do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Natália Pires

Arguente: Professora Doutora Rute Lopes Pardal

Orientador: Professora Doutora Maria do Rosário Campos

Maio de 2021

## **AGRADECIMENTOS**

O presente Relatório representa o culminar do meu percurso académico que não seria possível sem o apoio, compreensão e encorajamento que recebi.

À Professora Doutora Maria do Rosário Castiço de Campos, minha Orientadora, agradeço a disponibilidade, aconselhamento e apoio.

À Professora Cooperante, Drª Carla Abreu, agradeço a compreensão e a amizade, bem como todos os saberes que me transmitiu.

A todos os meus colegas de Licenciatura e de Mestrado, agradeço o apoio e a amizade nas horas mais difíceis. Um agradecimento especial à minha colega de Mestrado e Estágio, Jéssica Besteiros, com quem tantas vezes partilhei a sala de aula, pelos conselhos, pela amizade e pelo encorajamento constante.

Ao meu companheiro, Tiago Ferreira, agradeço a compreensão, a motivação, e o apoio nos momentos de fraqueza. Obrigada pela cumplicidade e por tanta vezes me teres feito acreditar que era capaz.

Aos meus amigos, Cátia Isidoro e João Silva, agradeço por compreenderem todas as minhas ausências ao longo destes cinco anos, bem como o encorajamento e o apoio nos momentos mais difíceis.

À minha família, em especial aos meus pais e ao meu irmão que são a minha força e me ensinaram o verdadeiro significado da família, agradeço todo o amor, toda a confiança e acompanhamento. Por isso, e por tudo o resto, é a eles que dedico este trabalho. Sem eles, as lágrimas teriam sido a dobrar e nada teria sido possível.



## **O Tempo e o Espaço no ensino e na aprendizagem de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico: recursos didáticos associados aos Descobrimentos (1415-1488)**

### **RESUMO**

O Relatório que apresentamos integra-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa II e visa a conclusão do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Inicialmente, tínhamos previsto abordar em contexto de Estágio, com alunos de uma turma do 5.º ano do 2.º CEB, na disciplina de HGP, o subdomínio “Portugal nos Séculos XV e XVI” integrado no tema “Portugal no Passado”, devendo ser alvo de análise, especificamente, o processo expansionista entre 1415 e 1488. Era nosso objetivo auxiliar os alunos na compreensão dos conceitos de tempo e de espaço. Porém, por força da pandemia Covid-19, o nosso país encerrou as escolas a 16 de março de 2020 e adotou a modalidade de Ensino a Distância, pondo em causa a nossa intervenção. De facto, não viemos a lecionar nenhuma das aulas que estavam previstas associar a este Relatório.

Face ao referido, o trabalho teve de ser alterado. Nesse sentido, na sequência da reflexão que fizemos, a decisão tomada foi a de aprofundarmos, sob o ponto de vista teórico, os conceitos de tempo e de espaço indissociáveis do ensino e da aprendizagem de HGP. Associada a essa temática, abordámos a Aprendizagem por Descoberta Guiada como metodologia que promove a apreensão dos conceitos de tempo e de espaço, evidenciámos recursos didáticos facilitadores da apreensão desses conceitos e apresentámos os fundamentos do recurso à planificação como guião da prática docente.

Procurando-se ilustrar a relevância de recursos didáticos na aprendizagem dos conceitos de tempo e de espaço, considerou-se ainda pertinente integrar neste Relatório determinados recursos didáticos relacionados com os Descobrimentos portugueses entre 1415 e 1488, recursos que tínhamos planeado apresentar em sala de aula no caso da intervenção prevista ter ocorrido.

**Palavras-chave:** Tempo, Espaço, História e Geografia de Portugal, 2.º Ciclo do Ensino Básico, Descobrimentos, recursos didáticos, planificação.

**The understanding of Time and Space in the teaching and learning of History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education: didactic resources associated with the Discoveries (1415-1488)**

**ABSTRACT**

The Report we present is part of the Curricular Unit of Educational Practice II and aims to conclude the Master's Degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and in History and Geography of Portugal of the 2nd Cycle of Basic Education of the Escola Superior of Education of Coimbra.

Initially, we had planned to approach, in the context of an Internship, with students from a class of the 5th year of the 2nd CEB, in the discipline of HGP, the subdomain "Portugal in the 15th and 16th Centuries", integrated in the theme "Portugal in the Past". We intended to approach the expansionist process between 1415 and 1488. It was our goal to assist students in understanding the concepts of time and space. However, due to the Covid-19 pandemic, our country closed schools on March 16, 2020 and adopted the Distance Learning modality, jeopardizing our intervention. In fact, we did not come to teach any of the classes that were expected to be associated with this Report.

In view of the above, the work had to be changed. In this sense, following the reflection we made, the decision made was to deepen, from a theoretical point of view, the concepts of time and space inseparable from teaching and learning HGP. Associated with this theme, we approached Guided Discovery Learning as a methodology that facilitates the apprehension of the concepts of time and space, we highlighted didactic resources that facilitate the apprehension of these concepts and we presented the fundamentals of the use of planning as a guide for teaching practice.

In an attempt to illustrate the relevance of didactic resources in learning the concepts of time and space, it was also considered pertinent to integrate in this Report certain didactic resources related to the Portuguese Discoveries between 1415 and 1488, resources that we had planned to present in the classroom in the in case the planned intervention took place.

**Keywords:** Time, Space, History and Geography of Portugal, 2nd Cycle of Basic Education, Discoveries, didactic resources, planning.

## SUMÁRIO

Siglas utilizadas.....	vii
Índice de Quadros .....	vii
Índice de Apêndices .....	vii
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I – METODOLOGIA E OBJETIVOS .....	4
1. Opções Metodológicas .....	5
2. Objetivos do estudo .....	6
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO DA TEMÁTICA EM ANÁLISE .....	7
1. Os conceitos de tempo e de espaço no ensino e na aprendizagem da História e Geografia .....	8
1.1. O conceito de tempo e a sua compreensão por parte dos alunos .....	8
1.2. O conceito de espaço e a sua representação visual.....	12
1.3. Desafios que se colocam ao professor de História e Geografia de Portugal do 2º ciclo do Ensino Básico.....	14
1.4. A Aprendizagem por Descoberta Guiada, metodologia que promove a apreensão dos conceitos de tempo e de espaço por parte do aluno.....	15
2. Recursos didáticos facilitadores da apreensão dos conceitos de tempo e de espaço no ensino e na aprendizagem da História e Geografia de Portugal.....	19
2.1. Análise de textos e documentos .....	19
2.2. Os mapas e a representação do espaço .....	21
2.3. O friso cronológico .....	23
2.4. Jogos didáticos.....	25
2.5. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).....	29
3. A importância da planificação no processo de ensino e aprendizagem .....	32
3.1. A planificação como guião da prática docente .....	32
3.2. Os vários tipos de planificação .....	33
3.3. Vantagens e limitações no uso da planificação.....	36
CAPÍTULO III – OS DESCOBRIMENTOS NO ÂMBITO DA TEMÁTICA ABORDADA.....	38
1. Recursos didáticos a apresentar numa situação de ensino e de aprendizagem dos Descobrimentos Portugueses (1415-1488).....	39

1.1.	Mapas associados ao movimento da Expansão .....	39
1.2.	Friso cronológico a completar pelos alunos .....	41
1.3.	<i>Bingo dos Descobrimentos</i> .....	42
LIMITAÇÕES DO ESTUDO E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....		45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....		48
APÊNDICES .....		56



## **Siglas utilizadas**

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**HGP** - História e Geografia de Portugal

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

## **Índice de Quadros**

<b>QUADRO 1- CARACTERÍSTICAS DOS VÁRIOS TIPOS DE PLANIFICAÇÃO. ....</b>	<b>34</b>
---	-----------

## **Índice de Apêndices**

**APÊNDICE I – MAPA DE GRANDES DIMENSÕES.**

**APÊNDICE II - MAPA DO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA.**

**APÊNDICE III - MAPA DO ARQUIPÉLAGO DOS AÇORES.**

**APÊNDICE IV - FRISO CRONOLÓGICO A COMPLETAR PELOS ALUNOS.**

**APÊNDICE V – CARTÕES DE PEQUENA DIMENSÃO COM PERGUNTAS E RESPOSTAS RELATIVAS AO JOGO  
*BINGO DOS DESCOBRIMENTOS.***

**APÊNDICE VI – EXEMPLO DE UM CARTÃO DE MÉDIA DIMENSÃO DO JOGO *BINGO DOS DESCOBRIMENTOS.***



## **INTRODUÇÃO**

O Relatório que apresentamos enquadra-se na Unidade Curricular de Prática Educativa II concluindo-se, com sua realização, o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e HGP do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra.

O objetivo inicial do trabalho era auxiliar os alunos na compreensão dos conceitos de tempo e de espaço em sala de aula, em contexto de Estágio, na disciplina de História e Geografia de Portugal, numa turma do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O tema escolhido foi os Descobrimentos por o considerarmos atrativo e motivador para os alunos, mas simultaneamente complexo pelo período temporal que abarca. Sendo um tema normalmente abordado no final do 2.º período, em função da pandemia Covid-19, as atividades previstas não se realizaram. Com efeito, no dia 16 de março de 2020 o nosso país encerrou as escolas e adotou a modalidade de Ensino a Distância forçando-nos a encontrar uma alternativa para o trabalho inicialmente previsto. O período de confinamento impediu a realização das atividades planeadas, bem como a recolha de dados e posterior análise dos mesmos.

Face ao referido, o trabalho teve de ser alterado. Nesse sentido, na sequência da reflexão que fizemos sobre o assunto, a decisão tomada foi a de aprofundarmos, sob o ponto de vista teórico, os conceitos de tempo e de espaço indissociáveis do ensino e da aprendizagem de HGP. Deste modo, associada a essa temática que analisámos, abordámos a Aprendizagem por Descoberta Guiada como metodologia que promove a apreensão dos conceitos de tempo e de espaço, evidenciámos recursos didáticos facilitadores da apreensão desses conceitos e apresentámos os fundamentos do recurso à planificação como guião da prática docente. Por outro lado, considerou-se, ainda, pertinente abordar recursos didáticos que tínhamos planeado apresentar na nossa intervenção em sala de aula relacionados com os Descobrimentos portugueses entre 1415 e 1488.

Face ao exposto, estruturámos o Relatório em três capítulos: I – Metodologia e Objetivos; II – Fundamentação da temática em análise; III – Os Descobrimentos no âmbito da temática abordada.

No primeiro capítulo, aborda-se a metodologia e apresentam-se os objetivos subjacentes a este estudo. No segundo capítulo, explicita-se o enquadramento teórico e conceptual de acordo com a revisão bibliográfica efetuada acerca da temática em análise. Nesse sentido, analisam-se os conceitos de tempo e de espaço no ensino e na aprendizagem da História e da Geografia evidenciando-se questões relativas à temática e que são indissociáveis da prática letiva; especificam-se recursos didáticos facilitadores da apreensão dos conceitos de tempo e de espaço no ensino e na aprendizagem de HGP; fundamenta-se a Aprendizagem por Descoberta Guiada como metodologia que promove a apreensão dos referidos conceitos por parte do aluno e evidencia-se a importância da planificação na prática docente.

No terceiro capítulo, tomando-se como referência os Descobrimentos Portugueses apresentam-se recursos didáticos associados ao ensino e à aprendizagem dos conceitos de tempo e de espaço, recursos didáticos que pretendíamos apresentar se tivéssemos concretizado a nossa intervenção em sala de aula.

O trabalho termina com a apresentação de considerações finais sobre a investigação efetuada e limitações associadas ao estudo.

## **CAPÍTULO I – METODOLOGIA E OBJETIVOS**

## **1. Opções Metodológicas**

No decorrer do Estágio que iniciámos com uma turma do 5.º ano do 2.º CEB, no âmbito da disciplina de HGP, foi possível detetar a dificuldade sentida pelos alunos em relação à compreensão dos conceitos de tempo e de espaço, sobressaindo as questões associadas à localização no mapa de continentes e de oceanos ou as questões relativas à organização cronológica dos acontecimentos. Face a essa situação, considerou-se pertinente compreender razões subjacentes às dificuldades detetadas.

Dado que foi necessário suspender o Estágio pelas razões apresentadas, o tipo de estudo associado à metodologia Investigação-Ação, inicialmente previsto, não foi realizado, não tendo também sido possível recolher dados e refletir criticamente sobre eles, dado que a intervenção em sala de aula não ocorreu.

A Investigação-Ação inclui “[...] a ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 360). Os autores referem ainda que a Investigação-Ação não se limita ao campo teórico uma vez que não descreve uma realidade, mas intervém nessa mesma realidade.

Face ao referido, a metodologia de investigação-ação não foi posta em prática e a metodologia que viemos a seguir teve por base o levantamento de bibliografia relacionada com a fundamentação teórica associada aos conceitos de tempo e de espaço no ensino e na aprendizagem da disciplina de HGP e a recursos didáticos facilitadores da aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica, segundo Ferreira & Oliveira (2014), é baseada em referências bibliográficas como livros, artigos científicos ou outros documentos com o intuito de desenvolver um conhecimento aprofundado sobre um tema ou encontrar resposta teórica a um problema. Foi o que efetivamente fizemos neste estudo.

## 2. Objetivos do estudo

Todo o facto histórico ocorre num determinado tempo e num dado espaço, não podendo ser devidamente compreendido se não se fizer acompanhar do seu contexto temporal ou espacial. Os acontecimentos necessitam de ser devidamente contextualizados de modo a que possam ser compreendidos mais facilmente pelos alunos. A compreensão do tempo e do espaço possibilita ao aluno a atribuição de significado ao que aprende. Mas, dada a dificuldade da apreensão destes conceitos por crianças e por jovens é necessário o uso de estratégias que ajudem à sua compreensão.

A esse propósito, afirma Bittencourt (2008) “Todo objeto do conhecimento é delimitado em determinado tempo e em determinado espaço” (p. 199). Neste sentido, a compreensão destes conceitos por parte dos alunos é indispensável, devendo o professor assumir o papel de facilitador, propondo atividades que permitam aos alunos alcançarem as aprendizagens desejadas (Bittencourt, 2008).

Com base nos pressupostos enunciados definimos como objetivos do nosso estudo os seguintes:

- Evidenciar a importância da compreensão dos conceitos de tempo e de espaço no processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de HGP;
- Identificar estratégias e recursos didáticos facilitadores da apreensão dos conceitos de tempo e espaço;
- Fundamentar a Aprendizagem por Descoberta Guiada como metodologia que promove a aprendizagem dos conceitos de tempo e de espaço na criança;
- Evidenciar a pertinência da planificação na atividade docente;
- Apresentar recursos didáticos pertinentes numa situação de ensino e de aprendizagem associada aos Descobrimentos (1415-1488).



## **CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO DA TEMÁTICA EM ANÁLISE**

## **1. Os conceitos de tempo e de espaço no ensino e na aprendizagem da História e Geografia**

Os conceitos de tempo e espaço são fundamentais no ensino e na aprendizagem da disciplina de História e Geografia de Portugal.

Só conhecendo o nosso passado podemos compreender o presente e perspetivar o futuro. Nesse sentido, a disciplina de HGP auxilia o aluno na compreensão da evolução da sociedade, desde os seus primórdios até aos dias de hoje. Esta disciplina detém duas vertentes – formativa e informativa. Compete-lhe, em função da sua vertente informativa “[...] dar uma perspetiva global da evolução da humanidade, mostrando a pluralidade dos modos de vida, valores e sensibilidades em distintas épocas e lugares a fim de os alunos compreenderem melhor o mundo presente [...]” e, em função da sua vertente formativa, proporcionar aos alunos “[...] o desenvolvimento das capacidade de análise e de síntese, dos hábitos de pesquisa, de debate e, ainda, o seu espírito crítico e criatividade” (Moreira, 2001, p. 34). A disciplina de HGP procura, portanto, desenvolver a consciência e a responsabilidade cívica, bem como o sentido de tempo e a organização do espaço.

### **1.1. O conceito de tempo e a sua compreensão por parte dos alunos**

Um dos conceitos imprescindíveis à aprendizagem da História e à construção do pensamento histórico é o conceito de tempo. O tempo, apesar de complexo e abstrato, é mensurável ou quantificável, como evidencia a construção de instrumentos, como o relógio, o calendário ou a cronologia.

A compreensão do tempo é crucial para a compreensão histórica. Almeida & Gil (2012) afirmam que o tempo “[...] é uma noção bastante complexa, pois lida com algo que não é tangível, que é, por essência, abstrato e exige apropriação de outros conceitos que não são inatos às crianças” (p. 46). Por sua vez, Solé (2018) afirma que “Estamos constantemente envolvidos por diferentes formas de tempo que estão inter-relacionadas entre si [...]” (p. 63).

Com efeito, o tempo pode ser compreendido e estudado sob três formas: o tempo físico, o tempo psicológico e o tempo histórico. De acordo com Heinsfeld (2013), o tempo

físico é o tempo objetivo, visível e quantitativo, definido pelo movimento dos astros e medido, por exemplo, através de relógios, calendários ou cronómetros. Já o tempo psicológico é o tempo sentido ou vivido por cada ser humano e, por isso, altera-se de pessoa para pessoa, não obedecendo à cronologia, nem mantendo qualquer relação com o tempo físico. Por sua vez, o tempo histórico difere em muito do tempo físico uma vez que não trabalha com medidas exatas. No entanto, o historiador utiliza a cronologia do tempo para organizar as narrativas que constrói. O tempo histórico leva em consideração os eventos de longa e curta duração (Heinsfeld, 2013).

Na tentativa de distinguir tempo físico de tempo histórico, Almeida & Gil (2012) referem que o tempo físico “[...] pode ser observado no calendário, no relógio e com o ciclo do dia e da noite [...]”, já o tempo histórico “não trabalha com medidas exatas como o tempo cronológico, expresso nos calendários [...]” e “[...] considera os eventos de curta e longa duração, observando a forma como as sociedades se organizam e as modificações no desenvolvimento das relações [...]” (p. 47).

O conceito de tempo histórico não é consensual, podendo ter significados diferentes para várias pessoas ou culturas. Reis (2017) e Bittencourt (2008) apresentam diferentes perspetivas quanto à definição de tempo histórico. Reis (2017) afirma que o tempo histórico se distingue do tempo do calendário uma vez que não se rege pelos movimentos objetivos da natureza, mas sim pelas relações de dependência, reciprocidade e descontinuidade das mudanças sociais ou políticas. Por sua vez, Bittencourt (2008), numa reflexão inicial acerca das noções de tempo, a fim de esclarecer as especificidades do tempo histórico apresenta duas noções: tempo vivido e tempo concebido. Define o tempo vivido como “o tempo da experiência individual” (p. 200), do qual fazem parte o tempo psicológico e o tempo biológico. Já em relação ao tempo concebido, o autor define-o como “organizado e sistematizado pelas diferentes sociedades e tem por finalidade tentar controlar o tempo vivido” (p. 201), sendo que deste fazem parte algumas noções como tempo cronológico, tempo astronómico e tempo geológico. Solé (2018), a este propósito, afirma que “A definição de tempo inclui uma variedade de conceitos” (p. 63).

O tempo histórico tem como agentes os grupos humanos. São eles que provocam as mudanças sociais ao mesmo tempo que podem ser alterados por elas. O tempo histórico refere-se essencialmente à passagem do Homem pela Terra, incluindo tudo

aquilo que o Homem transformou, assim como aquilo que transformou a vida humana. Torna-se importante referir ainda que o modo de dividir ou medir o tempo histórico varia em função das crenças ou culturas de cada povo. Exemplo disso são os povos cristãos que datam a história da humanidade a partir do nascimento de Jesus Cristo (Cruz & Souza, 2009).

Dando conta da ambiguidade que envolve a tentativa de definir o conceito de tempo, vários autores reconhecem que é muito mais fácil aproximar-nos do conceito de tempo através de algumas noções que lhe estão subjacentes. Barros (2014), a este propósito, apresenta-nos algumas noções como temporalidade, duração, processo, evento, continuidade e rutura do ponto de vista das suas relações com a História. O autor define temporalidade como uma ideia que apenas adquire significado através da percepção ou da imaginação humana, não estabelecendo qualquer relação com o tempo físico da Natureza. A temporalidade abarca as dimensões do passado, presente e futuro e, no que concerne à História, exemplos de temporalidades históricas são a Pré-História ou a Idade Média. Já a duração refere-se ao ritmo, modo e velocidade com que se dá uma transformação no tempo. Refere-se à permanência de algo até que seja substituído por algo novo. Assim, uma longa duração corresponde àquilo que muda lentamente e uma curta duração àquilo que se transforma rapidamente. Processo, segundo o autor, encadeia uma sucessão de eventos. Pode falar-se em processo quando as mudanças se articulam de forma compreensível. Por sua vez, evento caracteriza-se por um acontecimento. Já a continuidade ocorre quando aspetos da História permanecem constantes ao longo do tempo, ao contrário da rutura que poderá ser compreendida como uma mudança repentina no decurso da História.

A compreensão do conceito de tempo pelas crianças é importantíssima para que consigam alcançar aprendizagens significativas e contextualizadas, mas, dada a dificuldade da apreensão deste conceito por crianças e jovens, é necessário o uso de estratégias que ajudem à sua compreensão (Vieira, 2018). A noção de tempo é bastante complexa, abstrata e não inata à criança, vai-se, por isso, construindo através da aprendizagem.

Ribeiro (2001), citado por Lopes, Martins, & Ramos (2012) defende que há:

[...] três noções temporais consideradas fundamentais para auxiliar a criança a situar-se historicamente: a ordenação, a duração e a simultaneidade. A ordenação temporal permite que a criança compreenda os acontecimentos e entenda a relação de causalidade e consequência desses acontecimentos [...]. As noções de duração temporal situam a criança com relação às curtas, médias e longas durações temporais [...]. Através do domínio do conceito de simultaneidade a criança pode relacionar e analisar a contemporaneidade dos acontecimentos, possibilitando a compreensão dos contextos de época, suas diferenciações e relações internas (p. 6).

Thornton e Vukelich (1988), citado por Solé (2009) tentam explicar a relação entre a aprendizagem da História e a aprendizagem do tempo. Neste sentido, apresentam as definições de três tipos de tempo: o tempo do relógio, o tempo do calendário e o tempo histórico. Assim, o tempo do relógio “[...] implica a utilização de um sistema numérico para estimar ou cuidadosamente indicar as unidades de tempo num relógio de ponteiros ou digital [...], o tempo do calendário “[...] está associado à utilização de linguagem de tempo envolvendo dias, semanas, meses, estações do ano [...]” e o tempo histórico “[...] reclama o uso de linguagem de tempo para representar uma pessoa, lugar [...] ou acontecimento no passado” (p. 21).

Entre os diversos recursos didáticos que procuram facilitar a apreensão do conceito de tempo salienta-se o friso cronológico que localiza temporalmente, de forma visível, os acontecimentos e factos históricos. É, nesse sentido, considerado um excelente instrumento para ajudar os alunos a uma melhor compreensão da sequência dos acontecimentos e da relação entre si, tal como é referido no Programa de HGP (Ministério da Educação, 1991a):

Com a construção do friso cronológico [...] pretende-se que os alunos localizem no tempo os acontecimentos mais importantes da história nacional e os situem em relação uns aos outros e, eventualmente, em relação a acontecimentos de âmbito local. Pretende-se, ao mesmo tempo, superar os cortes cronológicos que resultam do facto de os subtemas propostos não serem rigorosamente contínuos (Ministério da Educação, 1991a, p. 94).

## 1.2. O conceito de espaço e a sua representação visual

Outro dos conceitos indissociáveis do ensino e da aprendizagem da disciplina de HGP é o conceito de espaço. A compreensão do espaço permite à criança situar os acontecimentos, contextualizando-os, possibilitando uma mais fácil e melhor compreensão dos acontecimentos históricos. Como afirma Bittencourt (2008):

Não se pode conceber um “fazer humano” separado do lugar onde esse feito ocorre. O ambiente natural ou urbano, [...] as trajetórias, os caminhos por terra e por mar são necessariamente parte do conhecimento histórico. Mudanças no espaço realizadas pelos homens assim como as memórias de “lugares” também integram esse conhecimento (p. 208).

De acordo com Athayde (1996), citado por Freitas (2015) o conceito de espaço pressupõe duas dimensões, a geográfica e a social. Se relacionarmos o espaço com a dimensão geográfica, estaremos a referir-nos a “[...] um espaço que se assume como um lugar físico onde se processam eventos e que é resultante da relação entre o indivíduo e o referido espaço [...]” (p. 47). Por sua vez, se relacionarmos o espaço com a dimensão social este torna-se “[...] um espaço ocupado e transformado pelo Homem e, portanto, integrante no espaço histórico” (p. 47).

No que se refere à compreensão do conceito de espaço por parte das crianças/alunos, Ribeiro (2001) citado por Lopes, Martins, & Ramos (2012) e Oliveira (2009) apontam algumas etapas na construção do espaço por parte da criança. A esse propósito referem as relações topológicas, projetivas e euclidianas:

- Relações topológicas: Remetem para o espaço das ações da criança. A partir de tenra idade (3 anos), a criança consolida a noção de espaço representativo, representando o espaço através de desenhos ou descrições.
- Relações projetivas: Esta etapa pode ser dividida em três fases distintas: a primeira fase, dos 5 aos 8 anos de idade; a segunda fase, dos 8 aos 11 anos de idade; a terceira fase, a partir dos 12 anos de idade. Na primeira fase, a criança só consegue localizar os objetos a partir do seu ponto de vista, identificar se está à sua direita ou à sua esquerda. Na segunda fase, a criança

já é capaz de se colocar sob o ponto de vista do outro, conseguindo identificar quando o objeto está à direita ou à esquerda de outra pessoa. A partir da terceira fase, a criança já compreende que os objetos estão à direita/esquerda uns dos outros e posicionados também em relação às pessoas.

- Relações euclidianas: As relações projetivas e euclidianas poderão ter início simultaneamente, porém, para alcançar esta fase, a criança necessita de atividades mentais mais complexas que vão sendo adquiridas posteriormente. Só a partir desta etapa é que as crianças passam a conseguir orientar-se através dos pontos cardeais, surgindo a possibilidade de dominar espaços distantes.

Face ao referido, há que ter em conta as etapas de construção do conceito de espaço quando se selecionam os recursos didáticos, devendo-se optar pelo mais adequado/eficaz. Existem alguns recursos didáticos propícios ao desenvolvimento da compreensão do conceito de espaço, destacando-se, a esse propósito, o atlas e o mapa.

“Com a organização progressiva do atlas de aula – conjunto ordenado de documentos gráficos/cartográficos observados e/ou produzidos pelos alunos -, pretende-se que os alunos realizem trabalhos de localização e caracterização de áreas em estudo, sobre mapas mundos previamente construídos” (Ministério da Educação, 1991a, p. 94).

Um mapa, por exemplo, potencia a aquisição/domínio do conceito de espaço. Este recurso é fundamental para que o aluno seja capaz de reconhecer o espaço, espaço esse que poderá ser o da sua cidade, do seu país ou mesmo, do continente onde vive. “Normalmente o uso da cartografia é a base para situar as sociedades nos diferentes espaços assim como os seus deslocamentos. Mapas históricos possibilitam a localização das sociedades em determinados espaços, assim como a verificação das mudanças na sua ocupação” (Bittencourt, 2008, p. 208).

### **1.3. Desafios que se colocam ao professor de História e Geografia de Portugal do 2º ciclo do Ensino Básico**

O maior desafio que um professor de HGP enfrenta é o de tornar esta disciplina atrativa, motivando os alunos a compreender a evolução da humanidade. De uma forma geral, os alunos mostram maior dificuldade em compreender o conceito de tempo do que o conceito de espaço (Ribeiro, 2001, citado por Lopes, Martins, & Ramos, 2012). O conceito de tempo supõe uma capacidade de abstração elevada, remetendo o conceito de espaço para o visível, tornando-se mais acessível ao aluno a compreensão do mesmo. Como refere Ribeiro (2001), citado por Lopes, Martins, & Ramos (2012) o conceito de tempo é “[...] extremamente mais abstrato e de compreensão mais difícil que o espaço, portanto aconselha-se que o trabalho do ensino escolar seja iniciado por atividades que envolvam as noções espaciais e aos poucos introduzir as noções temporais” (p. 3).

Os professores devem fomentar nos alunos a utilização de vocabulário específico da disciplina facilitando, assim, a compreensão e contextualização dos conteúdos ou aprendizagens que os alunos deverão construir. Hodkinson (2003), citado por Solé (2009, p. 48) argumenta que se “[...] deve substituir gradualmente frases de tempo subjectivo (como por exemplo: há muito tempo, há muito muito tempo) por serem prejudiciais para o conceito de aceleração, por unidades temporais.” Cabe ao professor seleccionar os recursos e as metodologias mais adequadas à turma, às suas fragilidades e potencialidades e aos conteúdos ou época histórica que pretende abordar com os alunos.

Por último, um dos grandes desafios dos professores de HGP será, sem dúvida, a articulação entre os dois domínios que estão subjacentes ao ensino da História e Geografia. Certo é que, tanto o Programa de HGP (Ministério da Educação, 1991a) como as Metas Curriculares (Ministério da Educação, 1991b) desta mesma disciplina, nos aproximam do olhar integrado e integrador do saber histórico-geográfico que caracterizam o passado histórico do nosso país. Ao nível do Programa, é importante mencionar que a cada tema está interligado um conjunto de conceitos/noções básicas referentes aos dois domínios do saber. Exemplo disso é o tema “A Península Ibérica – lugar de passagem e de fixação” a que estão associados conceitos/noções básicas como “mapa”, “rosa dos ventos”, “sedentário” e “pastorícia”. Outro exemplo poderá ser



referente ao tema “Portugal no passado” com conceitos/noções básicas associadas como, por exemplo, “vento”, “arquipélago”, “revolução” e “dinastia” (Ministério da Educação, 1991a, pp. 85-87). Assim, torna-se importante referir que todos os temas que constituem o Programa, convidam os docentes a mobilizar os conceitos de tempo e de espaço e outros que a estes estão associados, para garantir uma abordagem interdisciplinar entre a História e a Geografia.

Também nas Metas Curriculares (Ministério da Educação, 1991b) foi tomada em consideração a interdisciplinaridade/articulação entre os conteúdos de História e Geografia, situação que se evidencia, por exemplo, no subdomínio “As primeiras comunidades humanas da Península Ibérica” a que se associa, por exemplo, o descritor “Relacionar as alterações climáticas ocorridas no fim da Idade do Gelo com a prática da agricultura e da pastorícia” ou no subdomínio “Os Muçulmanos na Península Ibérica” associado ao descritor “Localizar no tempo e no espaço a origem do Islamismo” (Ministério da Educação, 1991b, pp. 4-7).

Cabe, portanto, ao professor, empenhar-se no sentido de articular os dois saberes de forma harmoniosa, evitando as tão frequentes divisões dos dois saberes em blocos. Os alunos deste ciclo de ensino deverão compreender que esta disciplina integra os dois domínios e que estes, mesmo que respeitando a sua individualidade, devem estar constantemente associados já que só assim os docentes conseguirão fornecer aos seus alunos uma “[...] compreensão totalizante das realidades histórico-geográficas que caracterizam o passado histórico de Portugal e explicam as características do seu território” (Dias, Hortas, & Ferreira, 2016, p. 1206).

#### **1.4. A Aprendizagem por Descoberta Guiada, metodologia que promove a apreensão dos conceitos de tempo e de espaço por parte do aluno**

Ao longo dos últimos anos, a ideia do professor como transmissor de conhecimento e do aluno como mero recetor tem sido abandonada e gradualmente substituída pela crença de que o aluno deve participar ativamente no processo de ensino e de aprendizagem, desenvolvendo competências como as de pesquisa, resolução de problemas, entre outras. Nesse sentido, o professor deixa de ser um transmissor de conhecimentos para se tornar num orientador e facilitador da aprendizagem e, por sua

vez, o aluno deve construir o seu conhecimento por meio dessa orientação (Alves, Madanelo, & Martins, 2019). Ao invés de uma educação preocupada, apenas, com a apreensão passiva de informações, importa um outro modo de pensar o processo de ensino e de aprendizagem no qual competências como aprender a pensar e a comunicar, a pesquisar, a intervir e a raciocinar logicamente e com sensibilidade humana, devem ser entendidas como objetivos fulcrais da Educação (Alves, et al., 2019).

Neste contexto, Jerome Seymour Bruner desenvolveu, na década de 60, uma teoria de ensino de índole construtivista que ficou conhecida como Aprendizagem pela Descoberta (Fernandes, 2011). Este psicólogo e pedagogo defende que o professor não deve expor os conteúdos de forma explícita, mas sim gerar condições para que os alunos aprendam e alcancem os objetivos propostos (Fernandes, 2011). Assim, a Aprendizagem pela Descoberta ocorre quando o professor apresenta as ferramentas e cria as condições necessárias para que o aluno descubra aquilo que deseja aprender. Nesse sentido, o professor tem o papel de organizador das situações de aprendizagem, proporcionando recursos didáticos adequados e apresentando problemas ou questões para que os alunos possam investigar, pesquisar e, assim, construir as suas aprendizagens por meio da descoberta (Fernandes, 2011). Por sua vez, o aluno é sujeito ativo no processo de ensino e de aprendizagem a fim de construir o seu próprio conhecimento. “Entende-se por sujeito activo aquele que compara, ordena, exclui, classifica, reformula, relaciona, comprova, interpreta, formula hipóteses, etc” (Fernandes, 2011, p. 24). O próprio Programa de HGP do 2.º Ciclo do Ensino Básico considera necessário “colocar o aluno perante situações-problema que estimulem a sua iniciativa e contribuam para o desenvolvimento do seu sentido crítico e capacidade de decisão” (Ministério da Educação, 1991a, p. 93).

Desta forma, espera-se que o ensino da disciplina de HGP abandone o seu carácter meramente informativo, tornando-se fundamentalmente formativo. Proença (1990) defende que o ensino pela descoberta traz inúmeras vantagens ao ensino e à aprendizagem da História uma vez que:

[...] contribui para que o aluno possa dominar progressivamente as estruturas temporais e lógicas indispensáveis a um ensino da História [...] muitas das

atividades ligadas a este tipo de ensino [...] ajudam-no a situar-se no presente, a compreender o passado e a aperceber-se das transformações futuras. O aluno só poderá tomar consciência da evolução contínua do mundo em que vive se for progressivamente habituado a confrontar as épocas passadas com a atualidade (p. 115).

A autora defende ainda (Proença, 1990) que o ensino pela descoberta permite aos alunos o desenvolvimento de competências como as de interrogação, de reflexão e de pesquisa, principalmente quando desenvolvem atividades em contexto de trabalho de grupo. Desta forma, este método de ensino favorece a socialização entre os alunos, desenvolvendo as competências de diálogo e de debate. Para além disso favorece o diálogo e aproximação entre o professor e o aluno.

No entanto, o ensino através da descoberta não deverá levar o professor a evitar a referência a datas, acontecimentos ou nomes e não suprime a transmissão dos conteúdos programáticos. Como afirma Proença (1990):

A adopção de técnicas ligadas à aprendizagem pela descoberta no campo da História não impede que se estudem os acontecimentos e épocas mais importantes do nosso passado. A aprendizagem pela descoberta não é [...] oposta à preocupação de situar os acontecimentos no tempo [...] (p. 116).

Proença (1990) afirma ainda que o ensino pela descoberta acarreta “[...] alguns limites, visto que não podemos limitar-nos a pôr as crianças em contacto com as fontes sem haver da nossa parte uma orientação. [...] Por isso que será preferível utilizarmos a expressão «descoberta guiada» [...]” (p.116).

Cosme (2018) define a Aprendizagem por Descoberta Guiada como um “[...] tipo de aprendizagem que implica que os alunos possam realizar aprendizagens quer graças à sua atividade pessoal quer graças aos dispositivos que balizam uma tal atividade” (p. 62). Segundo a mesma autora (Cosme, 2018), apesar da Aprendizagem por Descoberta Guiada poder ser “enquadrada na Pedagogia de Projeto” (p.62), diferencia-se dela por ter como principal objetivo a promoção das aprendizagens dos alunos, enquanto a Pedagogia de Projeto “visa suscitar vivências e experiências pessoais e sociais significativas, em função

das quais os alunos possam desenvolver um conjunto de competências diverso.” (p.62). Por sua vez, pode ser distinguida da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas, igualmente associada à Metodologia de Projeto, uma vez que a Aprendizagem por Descoberta Guiada “[...] do ponto de vista da procura das soluções ou das respostas, tende a ser mais diretiva [...]” (p. 63). Considera a autora que o fundamental é o professor selecionar a metodologia mais adequada às características dos alunos e aos temas a abordar (Cosme, 2018).

## **2. Recursos didáticos facilitadores da apreensão dos conceitos de tempo e de espaço no ensino e na aprendizagem da História e Geografia de Portugal**

Os recursos didáticos caracterizam-se por um conjunto de materiais utilizados pelos docentes tendo em vista auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem, com o intuito de cativar ou motivar os alunos. Existem diferentes tipos de recursos didáticos como é o caso dos pedagógicos (quadro, manual), tecnológicos (vídeo, PowerPoint) ou culturais (museus, biblioteca) (Arede, 2017). Nos dias de hoje, os professores têm à sua disposição uma panóplia de recursos pelo que, cabe aos docentes selecioná-los tendo em conta, entre outros aspetos, a turma, o conteúdo programático a lecionar, a duração da aula, os objetivos pretendidos, os recursos que têm à disposição, entre outros. O professor deve, ainda, diversificar ao máximo o uso de recursos didáticos, de forma a evitar o cansaço e, consequentemente, o desinteresse dos alunos. Quando organiza a planificação, a seleção antecipada dos recursos didáticos a utilizar em aula pode evitar uma exposição excessiva de conteúdos, tornar a aula mais dinâmica e atrativa e centrar o ensino no aluno.

### **2.1. Análise de textos e documentos**

Entre os recursos didáticos facilitadores do processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de HGP salientam-se o texto ou documento histórico que facilita a compreensão de situações concretas, até então apenas idealizadas. Segundo Marc Bloch (1976), citado por Moreira (2004), documento histórico é “tudo quanto o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo em que toca, pode e deve informar a seu respeito” (p. 41). Já Marrou (1976, citado por Moreira, 2004) definiu documento no sentido de fonte histórica como “toda a fonte de informação de que o espírito do historiador sabe tirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano, encarado sob o ângulo da pergunta que lhe foi feita” (p. 41).

Um dos grandes desafios colocados aos professores na atualidade passa pela adoção de um paradigma educativo focado no desenvolvimento de competências adequadas aos desafios contemporâneos, para formar cidadãos com saberes diversificados. Já não se espera da Escola somente o ensino de conteúdos disciplinares,

mas, também, a aquisição de competências e valores. Tal facto é evidenciado no Perfil dos Alunos à Saída de Escolaridade Obrigatória (Direção Geral da Educação, 2017) que preconiza que, no término do percurso escolar obrigatório, o aluno deverá ser detentor de múltiplas literacias para analisar criticamente a realidade, avaliar e selecionar informação, devendo-se valorizar ao longo da sua formação aprendizagens ativas e significativas centradas no aluno. Ao invés da antiga escola, preocupada essencialmente com a apreensão de informações ou conteúdos, a escola atual visa a aquisição de competências, como aprender a pesquisar ou a pensar criticamente e pretende formar alunos com o intuito de serem jovens autónomos, capazes de lidarem com a mudança e de sentirem vontade de continuar a aprender ao longo da vida. Nesse sentido, é fundamental pôr fim à ideia de que o objetivo da disciplina de HGP implica meramente a acumulação de conteúdos e a memorização dos mesmos, devendo o docente desenvolver no aluno o sentido crítico, tendo em vista formar cidadãos ativos com capacidade de intervenção na sociedade.

A utilização de fontes históricas em sala de aula leva o aluno a participar e a ser parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, sentindo liberdade ou abertura para se expressar criticamente acerca do que analisa. Segundo Bittencourt (2008) este recurso didático é visto pelos professores como:

[...] um instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar o contacto com o real, com as situações concretas de um passado abstrato, ou por favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de fatos [...] (p. 327).

Os documentos podem, ainda, contribuir para tornar a disciplina mais atrativa, motivando o aluno à participação. Segundo Proença (1990) o documento histórico permite “[...] desenvolver nos alunos atitudes de interrogação, reflexão e de pesquisa [...]” (p. 116).

O documento pode ser trabalhado pelo professor de diversas maneiras, seja para ilustrar acontecimentos, para introduzir uma determinada problemática, ou para servir de instrumento de reforço de uma ideia transmitida (Bittencourt, 2008, p. 330). Entre os cuidados na escolha dos documentos para utilização didática destacam-se “vocabulário

complexo (textos escritos em outras épocas usam termos desconhecidos na atualidade), grande extensão [...] (número de aulas semanais e tempo da hora-aula), e inadequação à idade dos alunos” (Bittencourt, 2008, p. 330). Os docentes deverão ser cuidadosos na sua escolha de modo a não comprometerem os objetivos traçados na planificação da aula e, principalmente, de forma a não causar nos alunos uma rejeição pelo tema ou pelo tipo de material.

Quando da interpretação de documentos, os alunos devem analisar a sua natureza (política, religiosa, entre outras), o título, o autor, a data e o local onde foi produzido. Para além disso, devem ser capazes de identificar o tema tratado no texto, distinguindo a informação principal da acessória e identificar o contexto histórico (período ou acontecimentos em que se enquadra o conteúdo do texto) a fim de compreenderem, efetivamente, a informação contida no documento, construindo o seu próprio conhecimento.

## **2.2. Os mapas e a representação do espaço**

Os mapas são outra ferramenta pertinente no processo de ensino e de aprendizagem. Desde os tempos mais remotos que o Homem sentiu a necessidade de representar o espaço, o que torna o mapa uma das ferramentas mais importantes a esse nível. O mapa permite facilitar a orientação, a localização, a comunicação e a compreensão do espaço (International Cartographic Association, 2003). De acordo com Almeida (2001) o mapa é uma representação da superfície da Terra, sendo possível, com o recurso ao mesmo, representar uma série de informações das mais diversas áreas: políticas, educativas, religiosas, históricas, entre outras.

Mais utilizados no âmbito da Geografia, os mapas mostram-se também como um recurso facilitador da compreensão histórica, uma vez que auxiliam na aquisição e apreensão do conceito de espaço. Segundo Bittencourt (2008), os historiadores além de situarem as ações no tempo terão também de as situar no espaço e, portanto, a cartografia apresenta-se como o melhor instrumento para situar as sociedades no espaço, assim como os movimentos ocorridos. Para além disso, os conhecimentos cartográficos foram construídos ao longo dos séculos e as técnicas foram sendo aprimoradas devido, por exemplo, ao avanço da tecnologia. No entanto, a elaboração dos mapas não é

determinada somente pela técnica uma vez que os mapas expressam ideias acerca do mundo, reportam-se a várias culturas, remetendo para diferentes épocas (Almeida, 2001). Assim, os mapas “[...] só podem ser devidamente compreendidos se vistos no contexto histórico e cultural em que foram produzidos, o que significa entender também os limites técnicos de cada época [...]” (Almeida, 2001, p. 13).

También existen mapas com voluntad explícita de mostrar aspectos del pasado, son los mapas históricos, que acostumbran a organizarse en atlas históricos. Estos mapas intentan mostrar un determinado espacio o lugar en un periodo concreto. Son útiles en tanto que nos informan sobre la organización política y las fronteras del momento, sobre cuáles eran las principales vías de comunicación, las ciudades, etc (Torruella & Cardona, 2011, p. 72).

Deste modo, o mapa não deve nunca ser explorado em sala de aula de forma isolada. Este recurso deverá ser analisado tendo em conta a época em que foi produzido, para que o aluno consiga contextualizar as suas aprendizagens. Assim, o aluno tem a oportunidade de observar, por exemplo, como o território nacional era concebido e representado em determinadas épocas. É de notar que os alunos deverão ter conhecimento e compreender os diferentes elementos de um mapa já que só assim poderão proceder à sua leitura e interpretação. Os elementos de um mapa são: o título, a legenda, a escala, a orientação e a fonte.

O documento de Apoio às Metas Curriculares de HGP (Ribeiro, Nunes, & Cunha, 2013) realça a importância da compreensão do conceito de espaço pelos alunos referindo que, ao longo do 2.º CEB, deverão desenvolver capacidades ao nível do tratamento do espaço e sua localização como, por exemplo: “desenvolver capacidades de localização no espaço de personalidades, acontecimentos e processos” e “utilizar de forma correta sistemas de representação cartográfica” (p. 4).

A utilização de mapas no ensino da disciplina de HGP, para além de auxiliar o aluno na compreensão do espaço, leva-o também a analisar e explorar criticamente esse recurso. Costa (2017) defende que “o recurso a mapas como ferramenta para a aprendizagem da história e da geografia promove uma maior participação dos alunos na



construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências histórico-geográficas” (p. 34).

O sujeito que não for capaz de ler um mapa, está limitado ao uso da sua memória ou imaginação de um espaço. “O ensino de mapas e de outras formas de representação da informação espacial é importante tarefa da escola. É função da escola preparar o aluno para compreender a organização espacial da sociedade [...]” (Almeida, 2001, p. 17).

### **2.3. O friso cronológico**

O friso cronológico é um recurso didático utilizado para situar no tempo os principais acontecimentos históricos. Aplicado de forma correta, poderá auxiliar os alunos na aquisição do conceito de tempo e na compreensão de algumas noções como temporalidade, duração, rutura, continuidade, simultaneidade, entre outras. Segundo Carbonell (1995) o friso cronológico “[...] constituye una técnica sencilla y potente para construir [...] el procedimiento o estrategia que se podría calificar de sentido del tiempo histórico o, quizás, con menor solmenidad, identificación de categorías temporales (ritmos, sucesión, simultaneidad, continuidad y cambio, duración)” (p. 56).

A utilização do friso cronológico em sala de aula mostra-se bastante vantajosa uma vez que os alunos poderão construir o seu próprio conhecimento e compreender mais facilmente os conteúdos, atribuindo-lhes significado. “Este recurso didático fornece informações rápidas, destacando as datas e acontecimentos considerados pertinentes, apoiando, deste modo, os(as) alunos(as) na estruturação das noções de tempo” (João, 2015, p. 28). Muitas vezes, os alunos mostram algumas dificuldades ou falta de motivação pela disciplina por não compreenderem que todos os acontecimentos históricos ocorrem segundo uma sucessão cronológica e que todos têm a sua causa e o seu efeito estando, por isso, interligados (João, 2015). Desta forma, o friso cronológico auxilia os alunos nessa compreensão.

La confección sistemática y automatizada del friso cronológico sobre hechos que se estimen significativos de un período determinado al inicio de cualquier tema de estudio histórico creemos que se revela como algo sumamente capaz de facilitar el aprendizaje significativo puesto que organiza un entramado general del tiempo,

dimensión fundamental y estructurante de la disciplina histórica (Carbonell, 1995, p. 56).

Para além das vantagens já referidas, Solé (2009) afirma que este recurso didático promove a escrita, a pesquisa individual, o espírito crítico, o cálculo matemático, a criação de esquemas de tempo pessoais, o debate e consequentemente a argumentação. Nos debates proporcionados pela utilização deste recurso os alunos desenvolvem a sua linguagem, utilizando frequentemente conceitos temporais como dias, meses, anos, décadas, séculos, era, a. C., d. C., duração, entre outros.

Será importante ainda lembrar que o friso cronológico não deverá ser utilizado ou criado com o intuito dos alunos memorizarem datas ou acontecimentos. Ao invés, este recurso deverá auxiliar os alunos a colocar em sequência os acontecimentos no tempo e a compreenderem melhor o passado (Solé, 2009). “As linhas de tempo são uma estratégia importante para o desenvolvimento da compreensão do tempo, ao possibilitarem que as crianças sequencializem acontecimentos históricos, visualizem os intervalos de tempo entre estes e se apercebam da distância e das mudanças que ocorrem” (Solé, 2009, p. 516).

O Programa de HGP do 2.º Ciclo do Ensino Básico salienta a importância de ser o aluno a construir o friso cronológico através de informação fornecida pelo professor ou recolhida por ele próprio (Ministério da Educação, 1991a). Assim, o aluno desenvolve outras competências, nomeadamente de pesquisa, debate e espírito crítico, dando origem a aprendizagens mais significativas.

De referir, ainda, que o professor deve estar atento às dificuldades dos alunos e aos conhecimentos prévios dos mesmos. Para uma utilização eficaz deste recurso, os alunos necessitam de alguns conhecimentos que não deverão ser ignorados. Sem compreenderem determinadas noções, como é o caso das noções de ano, de século, a. C., d. C., os alunos demonstrarão imensas dificuldades e a aprendizagem poderá tornar-se frustrante, promovendo-se a desmotivação dos alunos (Solé, 2009).

## 2.4. Jogos didáticos

Os alunos têm ao seu dispor várias informações das quais podem tomar conhecimento de forma imediata através, por exemplo, de alguns meios de comunicação. Deste modo, a escola torna-se muitas vezes entediante e desmotivadora pela forma como se ensinam os conteúdos e se transmitem informações ao aluno. O método expositivo, muitas vezes utilizado pelos professores, favorece a passividade dos estudantes, levando ao desinteresse e à falta de atenção dos alunos (Pereira, 2013).

Assim sendo, a motivação é imprescindível para uma aprendizagem profícua e significativa. Com recurso ao jogo, o aluno fica recetivo à exploração e aprendizagem dos conteúdos, construindo o seu próprio conhecimento e desenvolvendo as suas capacidades. Nesse contexto, o jogo pode ser encarado como uma atividade facilitadora da aprendizagem (Chaves, Gago, & Farinho, 2017, p.306). Ainda segundo Carvalho (2017) o “[...] acto de jogar constitui uma estratégia que favorece a construção e apropriação dos conhecimentos, para além de promover a sociabilidade entre os alunos e permitir trabalhar o espírito de competição e a cooperação” (p. 25).

Sendo o jogo didático aquele sobre o qual desejamos aprofundar informação, e não o jogo puramente lúdico, interessa, primeiramente, distinguir um do outro, para depois definirmos o conceito de jogo didático.

Etimologicamente, a palavra jogo deriva do latim “ludus” mais tarde substituído por “jocu” (Costa & Sampaio e Melo, 2006, citado por Pereira, 2013). Na tentativa de definir “jogo”, dada a abrangência da palavra, Kishimoto (1997), citado por Cruz (2012) defende que “[...] definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou xadrez [...]” (p. 12).

Datner (2006) afirma que a palavra “jogo” se refere a uma atividade provida de regras ao contrário da palavra “brincadeira” que nos remete para algo mais divertido ou infantil. Por sua vez, Huizinga (1978, citado por Datner, 2006) refere que o jogo “[...] é uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e

espaço, e segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias [...]" (p. 26).

Segundo Ferreira (2013), citado por Carvalho (2017) "o jogo educativo distingue-se dos demais, na medida que não se inicia por livre e espontânea vontade dos alunos, é [...] proposto pelo adulto com uma intenção dirigida" (p. 29). Para além disso, Carvalho (2017) reforça ainda que o jogo didático tem um objetivo bem definido, seja ele motivar os alunos para algum conteúdo programático, avaliar as aprendizagens já adquiridas, sintetizar informação ou mesmo consolidar os conteúdos, o que não acontece com os jogos puramente lúdicos. Na mesma linha de pensamento, Pereira (2013) afirma que os jogos" [...] podem ser considerados educativos se desenvolverem habilidades cognitivas importantes para o processo de aprendizagem [...]" (p. 23).

Segundo Miranda (2002) o jogo, como recurso didático ou instrumento de ensino, mobiliza e desenvolve algumas dimensões tais como: a cognição, a socialização, a motivação, a criatividade e a afeição. Neste sentido, o autor afirma que o jogo tem a capacidade de trabalhar a cognição desenvolvendo a abstração, a inteligência, o pensamento lógico, a resolução de problemas, a perceção, o exercício da linguagem e a formação de conceitos. Afirma, a esse propósito, que: "Por intermédio do jogo [...] desenvolvem-se na criança inteligência e personalidade, proporcionando-lhe fundamentos para a construção do conhecimento" (Miranda, 2002, p. 22). Evidencia, por sua vez, que o jogo pode ser efetuado em contexto individual ou em grupo pelo que poderá desenvolver também a socialização, otimizando competências como a cooperação, a integração ou a interação. Já em relação à motivação, este recurso didático desenvolve o estímulo, o entusiasmo e o interesse pelos temas a serem abordados em sala de aula, dado que se trata de uma atividade desafiante e mobilizadora da curiosidade. O jogo desenvolve ainda a criatividade, ou seja, a imaginação, a fantasia ou a invenção. A dimensão da afeição, que se pode traduzir em sensibilidade e empatia, pode tornar-se numa predisposição para a aprendizagem, tornando os alunos mais sensíveis ao processo educativo. De acordo com o autor, o jogo desenvolve também a sensibilidade dos alunos, levando-os a experimentar atitudes como a simpatia e a empatia no sentido de estreitar laços de amizade e de afetividade.

Rizzo (1999), citado por Cruz (2012) defende que o jogo melhora a atenção dos alunos assim como desenvolve o autocontrole, a disciplina e o respeito pelas regras. Chaves, et al. (2017) afirmam que “[...] através da estratégia do jogo é possível um maior envolvimento por parte dos alunos, não só na atividade que estão a desenvolver, como também na promoção da sua autonomia e busca por um conhecimento mais independente” (p. 307), uma vez que jogar implica avaliar, pensar, observar, interpretar, analisar, comparar, tomar decisões e/ou antecipar a jogada do outro.

Para além das vantagens enunciadas, Grando (2001), citado por Cruz (2012) enumera um conjunto de outras vantagens acerca da utilização do jogo em sala de aula. O autor defende que através do jogo é possível ao aluno consolidar conceitos de uma forma motivadora; introduzir e desenvolver conceitos de difícil compreensão; desenvolver estratégias de resolução de problemas; aprender a tomar decisões e saber avaliá-las; atribuir significados a conceitos aparentemente incompreensíveis; proporcionar a interdisciplinaridade. Para além disso, o mesmo autor refere ainda que o jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento, favorece a integração social entre os alunos e promove a consciencialização do trabalho em grupo e desenvolve a criatividade, o sentido crítico, a participação, a competição saudável, a observação, o uso da linguagem e, muitas vezes, resgata o prazer em aprender.

No entanto, tal como qualquer recurso didático, o jogo não deverá ser utilizado em demasia, pelo que o professor deve esforçar-se no sentido de utilizar recursos didáticos diversificados, optando sempre pelos que permitam aos alunos alcançarem aprendizagens significativas, evitando o cansaço dos discentes face a um recurso didático específico. Para além disso, “[...] a aplicação de um jogo no processo de ensino-aprendizagem requer do docente uma atitude consciente e séria, reconhecendo que a aplicação do jogo não pode ser feita apenas como objetivo de “preencher” momentos pouco relevantes para a aprendizagem” (Teixeira, 2011, p. 2). Assim sendo, o jogo encerra também algumas limitações, pelo que Grando (2001), citado por Cruz (2012, pp. 21-22) afirma que, quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um carácter puramente lúdico. Também o tempo gasto com as atividades de jogo em sala de aula, sendo demasiado elevado, mesmo que importante, os outros conteúdos poderão ser sacrificados. Importante será ainda referir que o professor poderá reduzir estas

desvantagens/limitações planificando a aula e o momento de recorrer ao jogo, tendo em conta as características da turma e os conteúdos a abordar.

Na planificação do momento do jogo em particular, Grando (2001), citado por Cruz (2012) refere que existem sete momentos pelos quais o docente se deverá guiar. O primeiro momento diz respeito à familiarização dos alunos com o material de jogo, como por exemplo, o reconhecimento do tabuleiro ou do dado. O segundo momento é relativo ao reconhecimento das regras do jogo que o docente deverá transmitir de forma clara e estas poderão ser recordadas de variadas formas, incluindo simulações. Já o terceiro momento envolve o “jogo pelo jogo”, permitindo que os alunos assimilem as regras (p. 27). De seguida, a intervenção pedagógica verbal deverá corresponder ao quarto momento, no qual o docente intervém verbalmente levando os alunos a refletir sobre as suas jogadas e a analisar as jogadas dos seus colegas. No quinto momento, denominado intervenção escrita, a pontuação deverá ser registada. Por último, o sétimo momento diz respeito a jogar com competência.

Tal como afirma Cruz (2012) é comum observar a desmotivação por parte dos alunos pela disciplina de HGP uma vez que muitas vezes a disciplina está associada ao método tradicional/expositivo e também pelo facto de grande parte dos alunos não conseguir aplicar os conhecimentos adquiridos em contexto escolar na análise da realidade. Desta forma, o docente de HGP poderá recorrer ao jogo de modo a tornar a aprendizagem da disciplina mais atrativa, mais motivadora e consequentemente, mais significativa. Um jogo de tabuleiro ou um jogo dramático poderá revelar-se um recurso didático facilitador da aprendizagem, diminuindo o pendor teórico da disciplina, tornando-a mais aliciante para os alunos e proporcionando-lhes experiências entusiasmantes que desenvolvem um conjunto de competências fundamentais no ensino e na aprendizagem dos conteúdos programáticos.

## **2.5. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)**

O processo de ensino e de aprendizagem necessita, cada vez mais, de uma dedicação por parte do professor no sentido de abordar os conteúdos de uma forma dinâmica e motivadora. Assim sendo, o docente deverá diversificar os recursos didáticos para que o aluno seja surpreendido em cada aula, com recursos e metodologias adaptadas. Segundo Arede (2017) o professor “[...] deve ter consciência que é preferível diversificar o uso de recursos, pois o excesso de utilização do mesmo recurso conduz ao cansaço e, conseqüentemente, ao desinteresse dos alunos” (p. 32). Desta forma, o uso das TIC poderá romper com a monotonia uma vez que está ao dispor dos professores e dos alunos uma grande variedade de materiais. Segundo Ferreira (2010) as TIC podem servir “[...] para a produção de materiais, bem como de suporte à realização de apresentações [...] servir para a realização de estudos e pesquisas, como meio de comunicação entre professor/aluno e entre os próprios alunos” (p. 21).

Num mundo cada vez mais marcado pelo uso da tecnologia, a educação deverá acompanhar essa evolução ajustando a tecnologia ao processo de ensino e de aprendizagem. As Tecnologias da Informação e Comunicação podem proporcionar ambientes de aprendizagem inovadores em que são desenvolvidas competências como as de pesquisa, comunicação, colaboração, entre outras. Neste sentido, o documento orientador intitulado Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Direção Geral da Educação, 2017) menciona diversas vezes a importância e relevância do uso das TIC em sala de aula, referindo que “organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação” (p.31) se apresenta como uma ação determinante para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos. Para além disso, apresenta a utilização das tecnologias de informação e comunicação como um alicerce para aprender e continuar a aprender ao longo da vida.

No ensino de HGP existe ainda a percepção de que as experiências de ensino e de aprendizagem são maioritariamente centradas no professor e na transmissão expositiva dos conteúdos (Sousa, 2018). Para contrariar esta ideia as TIC, nomeadamente a fotografia, o vídeo ou o filme, podem tornar-se recursos didáticos eficazes para a construção e transmissão dos conhecimentos (Sousa, 2018). Através do uso do computador o professor poderá explorar diversos materiais, tornando possível a

aquisição de conhecimentos, criando ambientes de aprendizagem inovadores. Neste sentido, os meios audiovisuais contribuem para colocar o aluno no centro do processo de ensino e de aprendizagem permitindo-lhe construir o seu conhecimento de forma individual ou coletiva, proporcionando, por sua vez, o desenvolvimento de um clima ativo e de diálogo em sala de aula.

Sousa (2018) afirma que as TIC “[...] possibilitam a criação de momentos interativos com os discentes, através, por exemplo, da visualização de vídeos que reproduzam acontecimentos históricos, constituídos como objeto de aprendizagem [...]” (p. 23) permitindo uma aprendizagem pela descoberta. O vídeo revela-se um exemplo interessante da utilização das TIC na educação. Ramos (1996) define o vídeo educativo como “[...] uno de los medios didácticos que, adecuadamente empleado, sirve para facilitar a los profesores la transmisión de conocimientos y a los alumnos la asimilación de éstos” (p. 100). Este recurso didático poderá ser apresentado no início da aula, como forma de motivação, no decorrer da aula ou no final da mesma servindo como uma espécie de síntese ou conclusão daquilo que foi explorado.

Está ao serviço da educação uma grande variedade de vídeos educativos, pelo que o professor deve optar por aquele que lhe pareça mais adequado à turma e aos conteúdos a serem explorados. Em Portugal, por exemplo, a Radio Televisão Portuguesa, vulgarmente denominada de RTP, criou uma plataforma intitulada “RTP Ensina” na qual são divulgados diversos vídeos de variadas áreas do saber, incluindo de História de Portugal, detendo uma variedade de vídeos educativos que cobrem conteúdos desde a Pré-História à atualidade. De mencionar, ainda, editoras como a Porto Editora ou a Leya que disponibilizam plataformas educativas digitais, nomeadamente a “Escola Virtual” e “Aula Digital”. Estas plataformas contam com recursos didáticos de variados formatos, desde o pré-escolar ao 12.º ano, incluindo vídeos educativos.

Mas existem também plataformas como, por exemplo, o *Youtube*, em que qualquer pessoa pode gravar e publicar um vídeo, independentemente da veracidade do conteúdo gravado, o que pode constituir-se como entrave à qualidade da informação divulgada.



Apesar desta realidade, a diversidade de plataformas educativas digitais que existem e o fácil acesso às mesmas, tanto em contexto de sala de aula como em casa pelos próprios alunos, podem proporcionar experiências inovadoras e significativas no processo de ensino e de aprendizagem. Sousa (2018) defende que o uso do vídeo em sala de aula “[...] dá impulso a um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, permitindo a apresentação de conteúdos programáticos através de um meio de comunicação que combina imagens em movimento e descrições verbais” (p. 29) e “[...] possibilita ao aluno construir significados pela observação de imagens, recorrendo assim à memória visual e auditiva” (p. 29). O autor refere ainda que a utilização do vídeo propicia um clima de diálogo entre professores e alunos criando um ambiente de transmissão e construção coletiva de conhecimentos. No entanto, de acordo com Ferreira (2007):

O mero uso dos recursos tecnológicos não é garantia de que ao serem postos em prática vão estar contribuindo para uma nova postura do professor em sala de aula. Aliado a estes recursos, o professor deve ter domínio dos conteúdos e das diversas metodologias, dentre as quais possa escolher a que melhor se aplica à construção do conhecimento histórico (p. 147).

A utilização do vídeo como recurso didático necessita que o docente esteja familiarizado com o vídeo, enquanto tecnologia, assim como com os conteúdos apresentados no documento (Sousa, 2018). Para além disso, a apresentação do vídeo, por si só, pode não ser suficiente, pelo que o professor deve procurar que os alunos se interroguem acerca do documento apresentado e que realmente compreendam os conteúdos abordados.

### **3. A importância da planificação no processo de ensino e aprendizagem**

O ato de planificar está presente ao longo da carreira docente. É sabido que existem vários modelos de planificação e cada professor deve optar por aquela que considere mais adequada e pertinente tendo em conta as suas práticas e a situação em que se encontra. A planificação permite ao docente adequar o currículo ao contexto da turma em que leciona, podendo orientar a prática letiva para a satisfação das necessidades dos alunos ou auxiliá-los a ultrapassar as suas dificuldades.

#### **3.1. A planificação como guião da prática docente**

Face ao referido, é pertinente definir o conceito de planificação, tendo em conta que este não é novo e que é transversal a diferentes áreas da vida humana, incluindo a educação.

Etimologicamente, planificar provém do latim *planumfacare* que significa “apresentar claro” (Damião, 1996, p. 43). No contexto educativo, planificar consiste em selecionar e programar, antecipadamente, um conjunto de atividades tendo em conta o contexto, ou seja, os conhecimentos da turma, o tempo e o espaço. Para além disso, através da planificação o professor pode traçar os objetivos inerentes à aula assim como selecionar os recursos mais adequados aos conteúdos a serem abordados. Santos, Cardoso, & Lacerda (2016) afirmam que, ao planificar, são “[...] estabelecidos os objetivos, as atividades, os tempos para realizar as mesmas, os modos de avaliação para verificar se os objetivos foram atingidos, os materiais que serão necessários [...] são pensados os imprevistos, entre outras coisas” (p. 1046).

O ato de planificar constitui um desafio para qualquer docente, uma vez que os dados em que a planificação se apoia estão longe de serem intemporais. A educação está em constante mutação e inovação pelo que os docentes devem acompanhá-la e fazê-la refletir nas suas planificações. O professor, enquanto agente de inovação e mudança, necessita de estar atento e atualizado não só em relação aos aspetos científicos como também aos pedagógicos, pensando e refletindo de forma crítica sobre as suas práticas. Desta forma, a planificação requer do docente uma atitude de investigador o que poderá constituir uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem (Ferreira, 2014).

É de realçar que o docente não deve seguir escrupulosamente a planificação, mas considerá-la um guião para a sua prática. Pinto & Catarino (2016) afirmam que embora a planificação tenha bastante importância, não deve limitar a ação do professor nem o decurso da aula, nesse sentido, a planificação “[...] pode e deve estar suscetível a qualquer alteração, pois nem sempre aquilo que é planificado pode resultar em pleno” (p. 890).

A sala de aula e os alunos são elementos imprevisíveis e, portanto, poderá surgir a necessidade de alterar e adaptar a planificação ao contexto. Assim, trata-se de um “[...] instrumento de trabalho, sempre aberta a novas experiências e a qualquer tipo de inovação, pelo que é uma actividade flexível, interactiva, aberta e incompleta” (Braga, 2004, citado por Barroso, 2013, p. 14)

Quando ocorre a realização de uma planificação, o professor deve ter em conta não só aquilo que já foi referido, mas também os documentos orientadores, como por exemplo, o Programa e as Metas Curriculares da disciplina, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Deste modo, através da planificação o docente “[...] desconstrói o currículo e adapta-o ao meio/comunidade envolvente” (Santos et al., 2016, p. 1046).

Assim, a planificação torna-se num momento fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, permitindo ao professor adaptar o currículo, adequando-o às características de cada situação de ensino, mas é necessário ter em conta que não permite prevenir todos os possíveis imprevistos. A planificação auxilia o docente no sentido de organizar a sua ação educativa, permitindo a reflexão e, consequentemente, a constante melhoria e aperfeiçoamento. Neste sentido, Barroso (2013) defende que a planificação “[...] deve ser uma competência desenvolvida por todos os docentes, dado que constitui a base fundamental do sucesso educativo, ao englobar o professor diretamente na sua elaboração e consequentemente implicar a reflexão sobre a sua prática” (p. 11).

### **3.2. Os vários tipos de planificação**

A planificação docente compreende vários tipos de planificação que se distinguem consoante os diferentes momentos do processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com autores como Barroso (2013), Cardoso (2010) e Ferreira (2014), cada uma

das planificações apresenta objetivos, níveis de detalhe, características, âmbitos e formatos diferentes. O docente deve procurar interligar os vários tipos de planificação para que o processo de ensino e de aprendizagem seja o mais consistente e organizado possível. De acordo com a abrangência e os objetivos apresentados em cada planificação, esta pode ser classificada de longo prazo (com uma abrangência anual), de médio prazo (com uma abrangência mensal) e de curto prazo (direcionado para cada aula). As planificações a longo prazo constituem o suporte organizador das planificações a médio prazo que, por sua vez, servem de base às planificações a curto prazo.

A fim de caracterizar mais pormenorizadamente cada tipo de planificação, veja-se o quadro que se segue:

**Quadro 1- Características dos vários tipos de planificação.**

Planificação de longo prazo	Planificação de médio prazo	Planificação de curto prazo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecede o início da atividade letiva;</li> <li>- Realizada pelos professores que lecionam a mesma disciplina;</li> <li>- Muito genérica e pouco detalhada;</li> <li>- Deve ter em conta o contexto (conhecimentos dos alunos, Programa da disciplina, metodologias e atividades a implementar);</li> <li>- Deve conter uma sequência de atividades para além das de sala de aula (ex.: visitas de estudo);</li> <li>- Deve definir o número de aulas destinadas a cada tema;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza-se ao longo do ano letivo;</li> <li>- Realizada por um professor ou, de preferência, em parceria com outros da mesma disciplina;</li> <li>- Mais pormenorizada/detalhada, organizando e relacionando, entre si, os conteúdos, objetivos, atividades e recursos;</li> <li>- Deve conter alguns elementos como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualização da unidade didática;</li> <li>• Conhecimentos prévios dos alunos;</li> <li>• Objetivos gerais e a sua operacionalização em objetivos específicos;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza-se aula a aula ou para um pequeno conjunto de aulas;</li> <li>- Individual e da responsabilidade de cada professor;</li> <li>- Mais específica, descritiva e pessoal;</li> <li>- Deve conter: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sumário;</li> <li>• Conteúdos;</li> <li>• Competências a desenvolver;</li> <li>• Distribuição do tempo destinado a cada tarefa;</li> <li>• Recursos;</li> </ul> </li> </ul>

<p>- Deve ter como referência, entre outros documentos, os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A legislação geral;</li> <li>• O currículo nacional do ensino básico;</li> <li>• O Programa curricular da disciplina;</li> <li>• Aprendizagens Essenciais da disciplina;</li> <li>• Perfil dos Alunos à Saída de Escolaridade Obrigatória;</li> <li>• Projeto educativo.</li> </ul> <p>- Serve de base a todas as outras planificações realizadas ao longo do ano;</p> <p>- Assume-se como uma previsão e por isso é passível de modificações;</p> <p>- Assume-se como um documento fundamental de apoio e orientação para os professores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdos organizados e sistematizados;</li> <li>• Estratégias/metodologias de ensino;</li> <li>• Calendarização mais precisa de cada unidade (número total de tempos letivos previstos);</li> <li>• Identificação dos materiais e dos recursos físicos e humanos;</li> <li>• Avaliação.</li> </ul> <p>- Deve estar sempre articulada com a planificação a longo prazo;</p> <p>- Permite ao docente organizar a sua prática, adequando o processo de ensino e aprendizagem às necessidades e conhecimentos prévios dos seus alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação.</li> </ul> <p>- Deve ser estruturada a partir da planificação de médio prazo;</p> <p>- Deve ser dotada de alguma flexibilidade para que possa ser adaptada a possíveis constrangimentos;</p> <p>- Permite a adequação à realidade e ao contexto escolar do grupo de alunos a que se destina;</p> <p>- Constitui a última etapa de planificação do professor.</p>
---	--	--

Fonte: Elaboração própria com base em Barroso, 2013; Cardoso, 2010; Ferreira, 2014.

### **3.3. Vantagens e limitações no uso da planificação**

Tal como qualquer outro instrumento, a planificação apresenta vantagens e limitações no seu uso. De acordo com Barroso (2013) este documento orientador da ação do professor apresenta mais vantagens do que limitações, evidenciando o autor que a planificação pode reduzir a ansiedade e a incerteza do trabalho docente, principalmente em relação aos professores mais inexperientes/com menos tempo de lecionação, controlando o ambiente na sala de aula e prevenindo eventuais situações de indisciplina (Barroso, 2013).

No mesmo sentido, Ribeiro (1990) defende, entre as vantagens do uso da planificação, as seguintes: auxilia o professor a ter presente o que pretende dos alunos, ajuda os alunos na compreensão sobre o que o professor espera deles; articula objetivos gerais com objetivos com carácter mais específico; define a metodologia/estratégia a adotar, ou seja, o tipo de aprendizagem pretendida; prevê possíveis constrangimentos definindo estratégias para os ultrapassar; seleciona estratégias, atividades e recursos de modo a alcançar os objetivos definidos; elabora um plano de avaliação e prepara os instrumentos necessários; permite colmatar dificuldades; contribui para o sucesso e a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Para além das enumeradas vantagens, a planificação permite ao professor refletir criticamente sobre as suas práticas, o que implica um esforço de pesquisa, de tomadas de decisão, de poder de síntese e de organização, o que certamente assegurará um ensino com maior qualidade (Barroso, 2013; Cardoso, 2010)

A planificação, nomeadamente as planificações a longo e a médio prazo permitem ainda uma troca de ideias, saberes e estratégias entre os professores uma vez que são realizadas em conjunto. Autores como Zabalza (1992) e Arends (1995) citados por Ferreira (2014) afirmam que a planificação “[...] enquanto instrumento de orientação permite uma gestão adequada dos diferentes referenciais a que a planificação do professor está sujeita [...] e poderá permitir que a ação do docente se desenvolva de forma mais eficaz e segura” (p. 17).

Em contrapartida, as planificações também acarretam algumas limitações. Uma delas, talvez a mais evidente, traduz-se no facto da planificação não permitir anteceder todas as situações ou acontecimentos da sala de aula. Deste modo, a simples redação de uma planificação não oferece ao professor o total controlo da sala de aula e dos seus alunos (Barroso, 2013). O professor, ao planificar, deve ter em conta os momentos de maior agitação e preparar/estruturar a sua prática de forma a ultrapassar os eventuais constrangimentos. A planificação pode também tornar-se um “inimigo” para o professor que não reconheça o seu carácter flexível, podendo conduzi-lo a uma excessiva dependência. O docente deve sempre escutar e dar atenção às manifestações dos seus alunos, compreendendo as suas dificuldades e ajudando-os a ultrapassá-las. Mais importante do que cumprir totalmente a planificação, será, certamente, garantir a aprendizagem significativa e real dos alunos (Barroso, 2013).

### **CAPÍTULO III – OS DESCOBRIMENTOS NO ÂMBITO DA TEMÁTICA ABORDADA**



## **1. Recursos didáticos a apresentar numa situação de ensino e de aprendizagem dos Descobrimentos Portugueses (1415-1488)**

Conforme já referimos no capítulo I, no caso de termos tido oportunidade de intervir em sala de aula, o tema que teríamos abordado seria os Descobrimentos por se tratar de um tema em relação ao qual, normalmente, os alunos revelam bastante interesse e por permitir explorar as noções de tempo e de espaço, indissociáveis da compreensão dos conteúdos de HGP. De facto, era nosso objetivo, no âmbito da intervenção a realizar em sala de aula, planificar um conjunto de atividades acerca do tema “Portugal no Passado”, mais concretamente centrado no subdomínio “Portugal nos Séculos XV e XVI”. Pretendia-se, nesse sentido, abordar o processo expansionista, focando-se as conquistas e principais descobertas e/ou redescobertas realizadas pelos navegadores portugueses entre 1415 e 1488. Com a sequência de atividades a propor, pretendíamos promover a compreensão, por parte dos alunos, dos conceitos de tempo e de espaço. Para o efeito, considerávamos fundamental conceber determinados recursos didáticos facilitadores da aprendizagem, como é o caso do mapa, do friso cronológico e do jogo didático.

Apesar da intervenção não ter tido lugar, pelas razões referenciadas, considerámos pertinente apresentar, num capítulo deste trabalho, determinados recursos didáticos que pretendíamos apresentar se tivéssemos concretizado a nossa intervenção em sala de aula.

### **1.1. Mapas associados ao movimento da Expansão**

Conforme fundamentação apresentada, os mapas são um recurso didático facilitador da compreensão do conceito de espaço, do desenvolvimento de conhecimentos histórico-geográficos, podendo propiciar a participação dos discentes na construção do seu conhecimento. No entanto, este recurso só poderá ser devidamente explorado pelos alunos se os mesmos forem capazes de compreender determinadas noções, como é o caso da noção de legenda, de escala, de pontos cardeais, entre outros.

Tendo em vista facilitar o ensino e a aprendizagem de conteúdos que tencionávamos abordar, concebemos um mapa de grandes dimensões, com aproximadamente 80 centímetros de altura e 120 centímetros de largura (Apêndice I) e, ainda, um mapa do

arquipélago da Madeira (Apêndice II) e um mapa do arquipélago dos Açores (Apêndice III), ambos com aproximadamente 55 centímetros de altura e 90 centímetros de largura. Todos os recursos deveriam ser plastificados para facilitar o trabalho a realizar.

O mapa de grandes dimensões, que compreende o continente Africano e parte do continente Europeu (Apêndice I), tinha em vista acompanhar a sequência de atividades relativas aos Descobrimentos entre 1415 e 1488. Pretendia-se que os discentes pudessem compreender, mais facilmente, a expansão portuguesa desde a conquista de Ceuta (1415) à passagem do Cabo das Tormentas por Bartolomeu Dias (1488). O objetivo seria acompanhar as etapas associadas à expansão portuguesa, evidenciando-se as descobertas e as conquistas ocorridas e o respetivo processo de exploração, bem como as relações estabelecidas entre os portugueses e os africanos, especificamente ao nível do comércio.

Os alunos, depois de explorarem os elementos do mapa (escala e orientação) e de serem capazes de localizar Portugal e identificar o continente africano, deveriam localizar, à medida que se lecionavam os conteúdos, as conquistas e as descobertas realizadas pelos navegadores portugueses na costa africana, registando-as com as respetivas datas no mapa (Apêndice I). Teriam, especificamente, de distinguir, pintando com cores diferentes, as descobertas e as conquistas durante o período henriquino, as ocorridas durante a exploração da costa ocidental de África enquanto decorreu o contrato com Fernão Gomes e evidenciar os avanços que tiveram lugar também na costa africana sob a ação de D. João II. Para além do referido, esperava-se que os alunos fossem capazes de localizar algumas das principais feitorias portuguesas na costa ocidental africana e desenhar no mapa os produtos trazidos de determinados lugares, recorrendo para esse efeito a símbolos que identificassem, por exemplo, o ouro, a malagueta, o marfim ou os escravos.

Em relação aos mapas dos arquipélagos da Madeira e dos Açores (Apêndice II e III) tínhamos intenção, com a sua apresentação em sala de aula, de facilitar a compreensão dos alunos da exploração e colonização desses arquipélagos, procurando-se também facilitar a sua compreensão em relação à divisão dos mesmos em capitánias. Para alcançar esse objetivo os alunos, depois de pesquisarem acerca do assunto, deveriam identificar nos mapas as capitánias que foram então criadas, distinguindo-as com cores diferentes e

identificando o respetivo capitão donatário. Para além disso, esperava-se que os discentes identificassem, desenhando no mapa, os principais produtos cultivados nos arquipélagos.

Os mapas dos arquipélagos da Madeira e dos Açores, tal como o mapa de grandes dimensões (Apêndice I), ficariam expostos na sala de aula para que os alunos, à medida que determinados conteúdos fossem abordados, pudessem realizar os respetivos registos, procedendo também à organização da legenda, utilizando, para o efeito, os espaços em branco apresentados em cada um deles. Os alunos poderiam, assim, observar os mapas e recorrer a eles sempre que sentissem necessidade.

Com as atividades referidas, era nosso objetivo promover a metodologia de Aprendizagem por Descoberta Guiada a que já nos reportámos, desenvolvendo no aluno competências diversas como as de pesquisa, comunicação, sentido crítico, reflexão e interrogação.

## **1.2. Friso cronológico a completar pelos alunos**

Um outro recurso didático que pretendíamos apresentar em sala de aula e que concebemos foi o friso cronológico. Teria aproximadamente 170 centímetros de largura e 15 centímetros de altura (Anexo IV), devendo ser apresentado aos alunos de forma inacabada para que fossem eles a completá-lo, uma vez que, desta forma, iriam construindo o seu próprio conhecimento e desenvolvendo aprendizagens significativas.

Era nosso objetivo, com este recurso, facilitar a compreensão e a apreensão do conceito de tempo por parte dos alunos, uma vez que os discentes, através do friso cronológico poderiam sequenciar os acontecimentos históricos, visualizar intervalos de tempo e aperceberem-se das mudanças e acontecimentos ocorridos em determinados momentos. Assim, em contexto de sala de aula e tendo subjacente o período histórico em análise, pretendia-se que os alunos localizassem no friso cronológico as principais descobertas e conquistas realizadas pelos navegadores portugueses.

O friso cronológico apresentar-se-ia dividido em três partes, correspondentes às três etapas da expansão: a primeira (com a cor verde) associada ao Infante D. Henrique, a

segunda (com a cor vermelha) relativa ao contrato de D. Afonso V com Fernão Gomes e a terceira (com a cor roxa) referente aos descobrimentos sob a ação de D. João II.

Para o preenchimento do friso, apresentaríamos aos alunos treze cartões para que neles registassem os acontecimentos que iam sendo abordados, propondo-lhes que depois os fixassem no friso cronológico, junto da data a que esses acontecimentos estavam associados.

Em determinadas situações poderia suceder que o acontecimento estivesse associado a mais do que um momento cronológico, como é o caso da descoberta ou da redescoberta de um arquipélago. Nessas situações o mesmo cartão teria de identificar o acontecimento e as datas a que o acontecimento estava ligado (Anexo IV).

### **1.3. *Bingo dos Descobrimentos***

Como já referimos o jogo didático pode ter como objetivos, introduzir e desenvolver a compreensão de conceitos, motivar os alunos, promover aprendizagens cognitivas, consolidar conhecimentos, avaliar as aprendizagens. Pode ainda promover a socialização e a cooperação entre os alunos, a criatividade, a atenção, a disciplina e o respeito pelas regras. Sendo um recurso didático que implica o envolvimento dos discentes, poderá também desenvolver a sua autonomia.

Face à relevância do jogo didático ao nível da prática docente, era nossa intenção conceber alguns jogos na nossa prática letiva.

Uma vez que o subdomínio que tínhamos pensado abordar em sala de aula seria Portugal nos séculos XV e XVI, tema normalmente apelativo para os alunos do 2<sup>a</sup> CEB dado que implica um período de conquistas e descobertas que suscitam a sua curiosidade, associar o jogo às aprendizagens poderia, pensamos, promover o entusiasmo dos discentes pelos conteúdos a abordar.

Dado que este tema não é de fácil compreensão em função do extenso período temporal e espacial que abarca, o jogo poderia revelar-se como um recurso didático pertinente para introduzir os conteúdos de forma motivadora, para sedimentar a

compreensão de alguns conceitos inerentes ao tema, bem como para consolidar as aprendizagens.

Um dos jogos que era nossa intenção apresentar aos alunos era o jogo *Bingo dos Descobrimentos*, cuja organização se baseou no jogo do *Bingo*. Teria como objetivo consolidar as aprendizagens adquiridas pelos alunos ao longo da sequência de aprendizagens associadas ao período da expansão portuguesa entre 1415 e 1488. O jogo seria apresentado na última aula associada à sequência didática referida, podendo, nesse sentido, ser também um recurso para avaliar aprendizagens numa perspetiva formativa.

O jogo compunha-se por 44 cartões de pequena dimensão (com aproximadamente 6 centímetros de largura e 3 centímetros de altura), cada um com uma pergunta e a respetiva resposta (Anexo V); de cartões de média dimensão (com aproximadamente 33 cm de largura e 25 centímetros de altura) nos quais se encontravam escritas dez das respostas às perguntas dos cartões de pequena dimensão (Anexo VI) e ainda por marcadores, que poderiam ser botões, por exemplo.

Jogado em grupos de dois alunos, o jogo *Bingo dos Descobrimentos* só se iniciaria depois de terem sido distribuídos, por cada par de alunos, um cartão de média dimensão e dez marcadores. Por exemplo, se a turma fosse composta por 24 alunos, o jogo integraria 12 cartões de média dimensão e 120 marcadores.

A seguir, a professora estagiária retiraria uma pergunta, ao acaso, entre os cartões de pequena dimensão que compunham o jogo e leria a pergunta em voz alta. Sempre que a professora lesse uma pergunta, esse cartão seria colocado à parte, de forma a evitar que pudesse ser lido uma segunda vez. Os grupos que considerassem ter, no seu cartão, a resposta à pergunta formulada, colocariam um marcador sobre a mesma. Deste modo, se a professora lesse a pergunta “Quem foi o grande impulsionador da Expansão portuguesa até 1460?”, cada grupo que tivesse no seu cartão a resposta “Infante D. Henrique”, deveria colocar um marcador sobre a mesma. O jogo decorreria com essa dinâmica e o primeiro par de alunos que completasse o seu cartão, deveria dizer em voz alta “Bingo”, ficando em primeiro lugar. Quando tal ocorresse o jogo não terminaria, apenas esse grupo deixaria de jogar. Todos os outros alunos, se mantiriam em jogo. O jogo continuaria até que o último par completasse o seu cartão.

Refira-se que as respostas às perguntas a formular pela professora poder-se-iam encontrar repetidas em mais do que um cartão de média dimensão. Nesse sentido, quando uma pergunta fosse colocada, vários grupos poderiam ter a resposta no seu cartão. Para evitar que ocorresse “Bingo”, em vários grupos simultaneamente, nenhum cartão de média dimensão seria igual, ou seja não haveria dois cartões com as mesmas respostas.

Sempre que um aluno dissesse “Bingo”, a professora estagiária teria de conferir o seu cartão de jogo, de modo a verificar se os marcadores estavam colocados corretamente nas respostas relativas às perguntas formuladas. Caso os alunos tivessem colocado os marcadores sobre respostas que não correspondiam às perguntas, a professora estagiária indicava aos alunos que teriam de retirar do cartão os marcadores incorretamente colocados e o par de alunos manter-se-ia em jogo.

Com esse procedimento, a professora estagiária compreenderia as dúvidas e as dificuldades dos alunos. Para além disso, enquanto decorria o jogo, a professora circularia pela sala de modo a verificar se todos os alunos estavam a participar e para identificar possíveis dificuldades que tivessem.

No final do jogo, com recurso ao computador e ao projetor, seriam projetadas pela professora estagiária as perguntas e as respostas que compunham o jogo. Desse modo, todos os alunos teriam conhecimento do conjunto de perguntas e respostas do jogo. Assim, a atividade para além de permitir rever conteúdos lecionados, permitiria também consolidar aprendizagens.

Refira-se que o jogo *Bingo dos Descobrimentos* poderia ser dinamizado mais do que uma vez. Se tal acontecesse, a professora estagiária teria de evitar entregar ao par de alunos o cartão que distribuía num primeiro momento. Para facilitar a tarefa, cada cartão de média dimensão apresentaria no verso uma cor diferente. Assim, se um par de alunos tivesse recebido, na primeira vez que participara no jogo, um cartão com a cor amarela no verso, a professora estagiária não lhe facultaria, novamente, esse cartão.

Sabendo a professora estagiária que o jogo poderia ser repetido, no início do jogo tomaria nota da cor do cartão atribuído a cada grupo.

## **LIMITAÇÕES DO ESTUDO E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As noções de tempo e de espaço assumem-se como fundamentais no ensino e na aprendizagem da disciplina de HGP. A compreensão destes conceitos possibilita ao aluno atribuir significado ao que aprende. Desta forma, não se espera que o aluno interiorize ou memorize a data ou o local onde um acontecimento ocorre, mas que compreenda, por exemplo, o seu contexto, a sua duração e as relações de causa-efeito.

No entanto, esses conceitos não são de fácil compreensão pelo que os docentes devem adotar estratégias e utilizar recursos didáticos de modo a facilitar a sua apreensão pelos alunos. Neste sentido, o ato de planificar revela-se um momento crucial no processo de ensino uma vez que os docentes têm oportunidade de, conhecendo a turma, o contexto em que a mesma se insere e os recursos que tem à disposição, organizar atividades motivadoras e eficazes. Ao planificar as suas aulas, o docente deve diversificar, sempre que possível, o uso de recursos, evitando o cansaço e o desinteresse dos alunos. A organização antecipada da planificação pode evitar a excessiva exposição dos conteúdos, devendo privilegiar-se, sempre, o ensino centrado no aluno, conforme evidenciámos neste trabalho. Por sua vez, a Aprendizagem por Descoberta Guiada como metodologia de ensino permite ao professor assumir-se como organizador das situações de aprendizagem, apresentando problemas ou questões de modo a que os alunos investiguem, pesquisem e contruam as suas aprendizagens por meio da descoberta.

Tal como já foi mencionado, a pandemia COVID-19 e o subsequente encerramento das escolas impossibilitou a nossa intervenção em contexto de Estágio. No caso de as atividades previstas terem sido realizadas em sala de aula, teria sido possível refletir sobre as aprendizagens, reorganizar o trabalho planificado em função dos dados recolhidos e da reflexão sobre a prática letiva. Refletindo acerca das práticas, teria sido possível aperceber-nos de aspetos a melhorar ou a aperfeiçoar e de outros concretizados com sucesso. Neste sentido, Santos (2011) afirma que a reflexão crítica sobre a prática docente “[...] favorece não só o desenvolvimento profissional do professor, mas também o desenvolvimento pessoal, além de melhorar o seu desempenho pedagógico” (p.24).

O facto de termos terminado abruptamente o Estágio e a impossibilidade de intervir em contexto de sala de aula limitou e dificultou a realização deste Relatório obrigando-nos a encontrar uma alternativa à proposta inicialmente prevista.



Apesar das vicissitudes e contrariedades ocorridas, julgamos ter evidenciado neste estudo informação fundamental à compreensão dos conceitos de tempo e de espaço no ensino e na aprendizagem de História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Almeida, R. D. (2001). *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. Consultado em: 6 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/29923787/almeida-rosangela-doin-de-do-desenho-ao-mapa-iniciacao-cartografica-na-escola>

Almeida, D. & Gil, C. (2012). *A docência em História: reflexões e propostas para ações*. Consultado em: 26 de maio de 2020. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=LztM7FoPPXsC&pg=PA46&dq=o+conceito+de+tempo+no+ensino+da+historia&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwj55cXm7OPpAhWEAGMBHckjAYQQ6AEIQTAD#v=onepage&q=o%20conceito%20de%20tempo%20no%20ensino%20da%20historia&f=false>

Alves, E. & Jesus, E. (2019). *HGP em Ação 5*. Porto: Porto Editora

Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, (27), 337-362. Consultado em: 13 de julho de 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>

Arede, I. P. (2017). *Os recursos didáticos no Ensino da História: um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa). Consultado em: 11 de novembro de 2020. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/34027>

Barros, J. A. (2014). A historiografia e os conceitos relacionados ao tempo. *Dimensões*. 32, 240-260.

Barros, M., Ferreira, P. & Torres, M. (2016). *Raízes 5*. Lisboa: Raiz Editora

Barroso, D. S. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Consultado em: 25 de novembro de 2020. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/71580>

Bittencourt, C. M. (2008). *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. Consultado em: 19 de maio de 2020. Disponível em:

[https://www.academia.edu/35717280/Circe\\_Bittencourt -  
Enino de Hist%C3%B3ria fundamentos e m%C3%A9todos](https://www.academia.edu/35717280/Circe_Bittencourt_-_Enino_de_Hist%C3%B3ria_fundamentos_e_m%C3%A9todos)

Campos, A. G., Catarino A. L. & Fortunato, F. (2016). *Conhecer Portugal – 5.º ano*. Porto: Areal Editores

Carbonell, C. A. (1995). *Procedimientos en historia: Un punto de vista didáctico*. Consultado em: 17 de outubro de 2020. Disponível em: [https://books.google.pt/books?id=5\\_T9J1j4Tx0C&pg=PT56&dq=friso+cronol%C3%B3gico&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwiW07OUnsbsAhXU8uAKHaJQDGYQ6AEwAHoECAUQAg#v=onepage&q=friso%20cronol%C3%B3gico&f=false](https://books.google.pt/books?id=5_T9J1j4Tx0C&pg=PT56&dq=friso+cronol%C3%B3gico&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwiW07OUnsbsAhXU8uAKHaJQDGYQ6AEwAHoECAUQAg#v=onepage&q=friso%20cronol%C3%B3gico&f=false)

Cardoso, L. D. (2010). *A planificação do Ensino. Análise de planificações do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra). Consultado em: 25 de novembro de 2020. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/15640>

Carvalho, A. (2017). O jogo didático nas aulas de História e Geografia. *Revista de Educação Geográfica* | UP, n.2, outubro, p.25-36. Universidade do Porto.

Chaves, M., Gago, M., & Farinho, P. (2017). O Jogo como estratégia no desenvolvimento do conceito de tempo em História. *Epistemologias e Ensino da História (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)*, Porto, 306-335. Consultado em: 28 de outubro de 2020. Disponível em: [https://www.citcem.org/documents/publications/Epistemologias e Ensino de Histria\\_2017 CITCEM.pdf](https://www.citcem.org/documents/publications/Epistemologias_e_Ensino_de_Histria_2017_CITCEM.pdf)

Cosme, A. (2018) *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de ação*. Porto: Porto Editora

Costa, D. I. (2017). *O uso de mapas como ferramenta para a construção do conhecimento histórico-geográfico no 2.º CEB*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa). Consultado em: 3 de junho de 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8364/1/Relat%C3%B3rio%20da%20TESE-FINAL-9.pdf>

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.

Cruz, G., T., Souza, D. S. (2009) Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de História. Consultado em: 25 de maio de 2020. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=CSiExaX2stYC&pg=PA61&dq=medir+o+tempo+hist%C3%B3rico&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwjzqIfWhtPuAhUFu3EKHYKnCRUQ6AEwAnoECAkQAg#v=onepage&q=medir%20o%20tempo%20hist%C3%B3rico&f=false>

Cruz, J. L. (2012). *A aplicação do jogo didático nas aulas de História e Geografia*. (Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia, Faculdade de Letras do Porto). Consultado em: 4 de novembro de 2020. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/66522>

Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção: Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.

Datner, Y. (2006). *Jogos para educação empresarial. Jogos, jogos dramáticos, role-playing, jogos de empresa*. Consultado em: 29 de outubro de 2020. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=Jl1WJPg-aWwC&pg=PA25&dq=significado+da+palavra+jogo&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwjJ-KaMlubsAhULAcAKHTK0A74Q6AEwAXoECAMQAg#v=onepage&q=huizinga&f=false>

Dias, A., Hortas, M., & Ferreira, N. (2016). O tempo e o espaço no ensino da História e da Geografia na formação inicial de professores na Escola Superior de Educação de Lisboa. *Fronteiras, Diálogos e transições na Educação*. Atas XIII Congresso SPCE, Escola Superior de Educação de Viseu, pp. 1201-1209.

Direção Geral da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Consultado em: 30 de novembro de 2020. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>

Fernandes, I. M. (2011). *A perspetiva CTSA nos manuais escolares de ciências da natureza no 2.º CEB*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança). Consultado em: 14 de outubro de 2020. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6156>

Ferreira, C. A. (2007). Ensino de História e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão. *Revista de História Regional*, 4 (2), 139-157.

Ferreira, E. C. (2010). *O Uso dos Audiovisuais como Recurso Didático*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Consultado em: 4 de novembro de 2020. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/55002>

Ferreira, I. M. (2014). *A planificação como prática de uma professora em processo de formação*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Consultado em: 25 de novembro de 2020. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/77077>

Ferreira, P., & Oliveira, E. R. (2014). *Métodos de Investigação – Da Interrogação À Descoberta Científica*. Consultado em: 18 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=Xku7BAAQBAJ&pg=PA94&dq=m%C3%A9todos+de+investiga%C3%A7%C3%A3o+pesquisa+bibliogr%C3%A1fica&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwiX0oiS0uHtAhUQ0uAKHQsHBT4Q6AEwAXoECAUQAg#v=onepage&q=m%C3%A9todos%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20pesquisa%20bibliogr%C3%A1fica&f=false>

Freitas, T. M. (2015). *Espaço e Tempo no ensino da História e Geografia de Portugal*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo). Consultado em: 12 de maio de 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/1654>

Gago, M. & Marinho, P. (2019) *Era uma vez 5*. Lisboa: Raiz Editora

Heinsfeld, A. (2013). *Sob a Inspiração de Clio*. Consultado em: 26 de maio de 2020. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=xsFxDwAAQBAJ&pg=PA44&dq=tempo+f%C3%ADsico+e+tempo+hist%C3%B3rico&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwjf6PbZ3JPrAhUVD2MBHX7IDrIQ6AEwAnoECAIQAg#v=onepage&q&f=false>

International Cartographic Association. (2003). *A Strategic Plan for the International Cartographic Association 2003-2011*. Consultado em: 4 de junho de 2020. Disponível em: [https://icaci.org/files/documents/reference\\_docs/ICA\\_Strategic\\_Plan\\_2003-2011.pdf](https://icaci.org/files/documents/reference_docs/ICA_Strategic_Plan_2003-2011.pdf)

João, A. S. (2015). *A utilização do friso cronológico no ensino e aprendizagem de História e Geografia de Portugal*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal). Consultado em: 17 de outubro de 2020. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/7854>

Lopes, K., Martins, N., & Ramos, A. (2012). A construção das noções espaço-temporais na educação infantil: situações pedagógicas. Fórum Internacional de Pedagogia, 1-13. Consultado em: 24 de setembro de 2020. Disponível em: [http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/431fc863d4d215b7e08ae02c1adda43f\\_1965.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/431fc863d4d215b7e08ae02c1adda43f_1965.pdf)

Ministério da Educação (1991a). *Organização Curricular e Programas – 2.º Ciclo do Ensino Básico – História e Geografia de Portugal*. Volume I. Lisboa: Departamento Educação Básica, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Ministério da Educação (1991b). *Metas Curriculares 2.º ciclo do Ensino Básico, História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Miranda, S. (2002). No fascínio do jogo, a alegria de aprender. *Linhas Críticas*, 8(14), 21-34.

Moreira, J. M. (2001). Ensinar História, Hoje. *História*, 2(1), 33-39.

Moreira, M. G. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. (Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Minho). Consultado em: 16 de setembro de 2020. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2631/1/tese.pdf>

Oliveira, D. L. (2009). *Geografia e educação I*. Santa Maria: UFSM, NTE, UAB. Consultado em 30 de setembro de 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/18303>.

Pereira, A. L. (2013). *A utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Consultado em: 28 de outubro de 2020. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71590/2/28409.pdf>

Pinto, S., & Catarino, P. (2016). Tarefas diversificadas com matemática: uma experiência de ensino na educação pré-escolar. *Fronteiras, Diálogos e transições na Educação*. Atas XIII Congresso SPCE, Escola Superior de Educação de Viseu, pp. 887-897.

Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História. Questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.

Ramos, L. B. (1996). ¿Qué es el vídeo educativo?. *Comunicar*, 3 (6), 100-105.

Reis, J. C. (2017). *História: a ciência dos homens no tempo*. Consultado em: 24 de maio de 2020. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=QM1wDwAAQBAJ&pg=PT4&dq=jos%C3%A9+carlos+reis+2017+tempo+hist%C3%B3rico&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwjO46XK8czrAhUQKBoKHZq2AU8Q6AEwAXoECAMQAg#v=onepage&q=tempo%20hist%C3%B3rico&f=false>

Ribeiro, A. I., Nunes, J. P., & Cunha, P. J. (2013). *Documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (2.º Ciclo do Ensino Básico)*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ribeiro, L. (1990). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.



Santos, J. L. (2011). *A reflexão partilhada sobre a prática docente no 1º ano de trabalho como forma de potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa). Consultado em: 20 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5742>

Santos, S., Cardoso, A., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Fronteiras, Diálogos e transições na Educação*. Atas XIII Congresso SPCE, Escola Superior de Educação de Viseu, pp. 1045-1053.

Solé, M. G. (2009). *A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a Conceção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). Consultado em 23 de maio de 2020. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10153/1/TESE.pdf>

Solé, M. G. (2018). O desenvolvimento da compreensão do tempo e do tempo histórica nas crianças: um estudo de caso com alunos portugueses de primária (1.º CEB). *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 59-84.

Sousa, N. M. (2018) *As Tecnologias Educativas e o Ensino da História. O Vídeo como Recurso no Processo de Aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa). Consultado em: 1 de dezembro de 2020. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/36505/1/ulfpie053143\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/36505/1/ulfpie053143_tm.pdf)

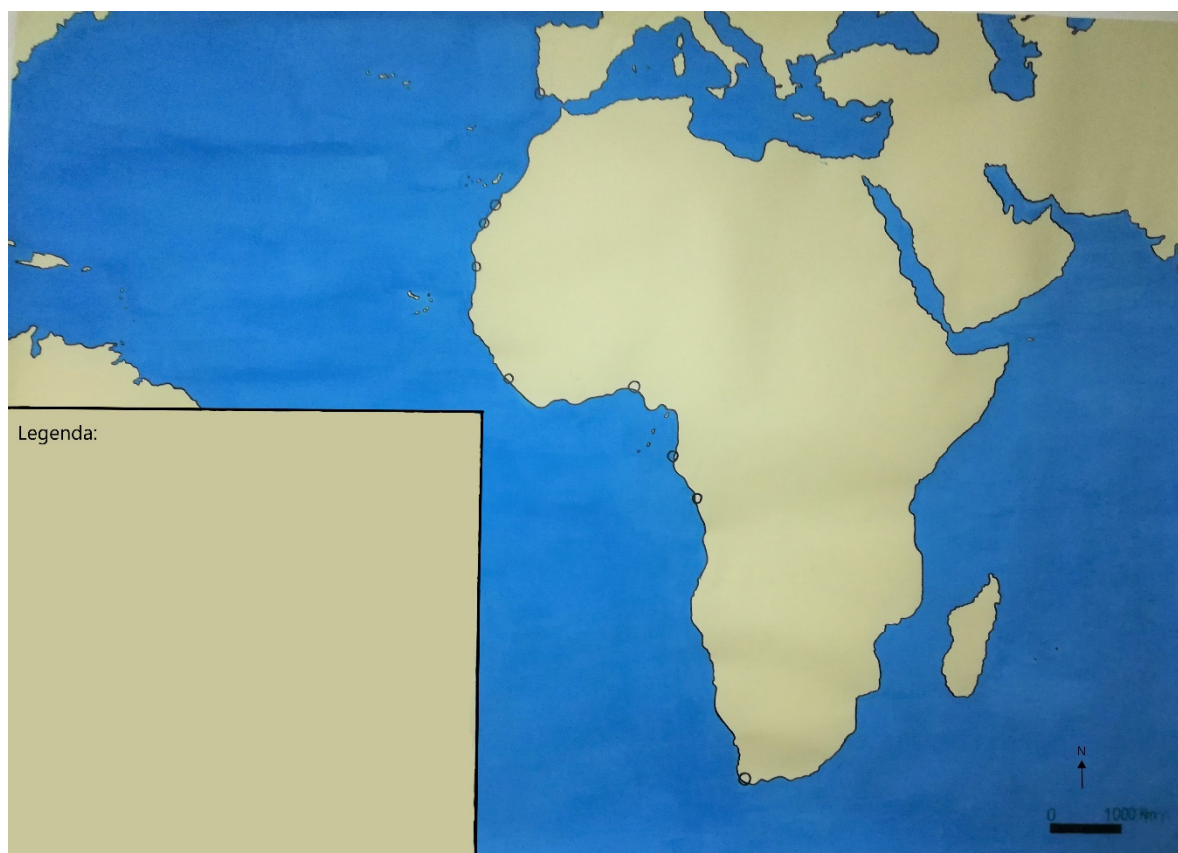
Teixeira, R. P. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança). Consultado em: 23 de outubro de 2020. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/7699>

Torruella, M., & Cardona, F. (2011). *Enseñar y aprender história-12 ideas clave*. Barcelona: Graó

Vieira, H., I. (2018). Como trabalhar a noção de tempo em História com alunos do ensino básico. *História*, 8(1), 180-198.

## **APÊNDICES**

**Apêndice I – Mapa de grandes dimensões.**



Fonte: Elaboração própria com base em Alves & Jesus (2019).

## Apêndice II - Mapa do arquipélago da Madeira.



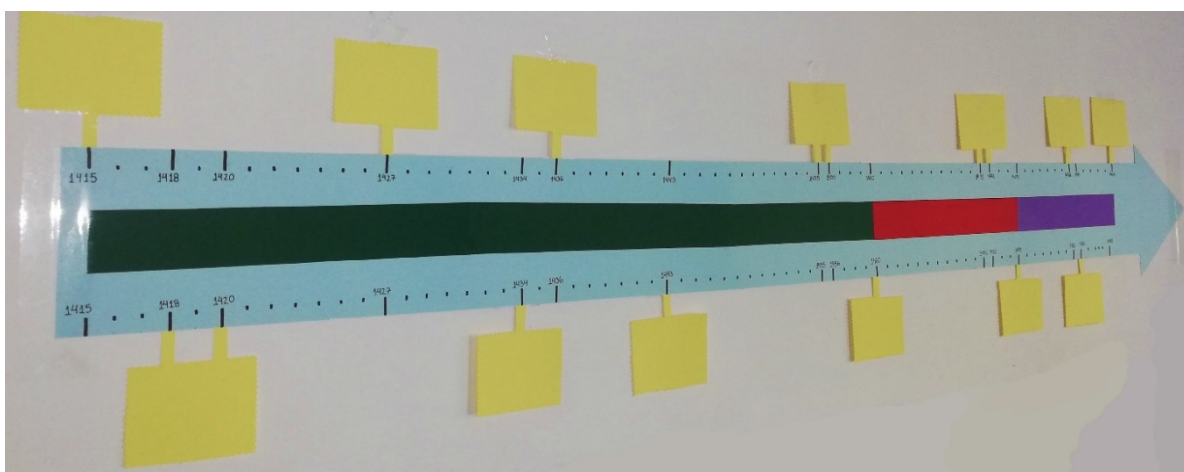
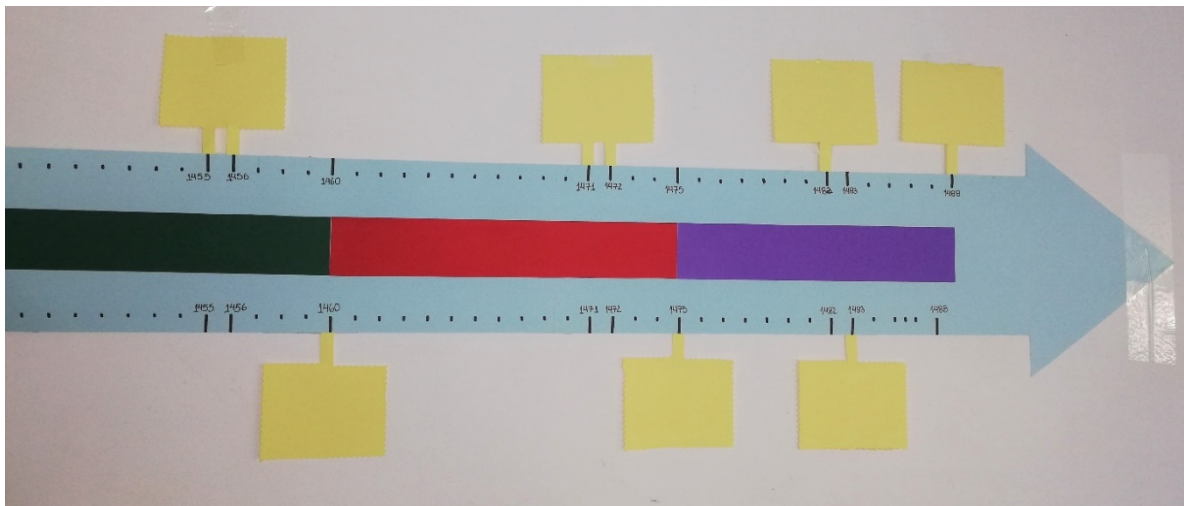
Fonte: Elaboração própria com base em Campos, Catarino & Fortunato (2016)

### Apêndice III - Mapa do arquipélago dos Açores.



Fonte: Elaboração própria com base em Gago & Marinho (2019)

**Apêndice IV - Friso cronológico a completar pelos alunos.**



Fonte: Elaboração própria

**Apêndice V – Cartões de pequena dimensão com perguntas e respostas relativas ao jogo *Bingo dos Descobrimentos*.**

Indica o nome do país que se situa no extremo sudoeste da Europa.

**R:** Portugal.

Quais os interesses da burguesia na Expansão portuguesa?

**R:** Procurar enriquecer e novos mercados.

Qual o interesse do povo na Expansão Marítima?

**R:** Queria melhorar as suas condições de vida.

Que povo contribuiu para o avanço dos conhecimentos náuticos em Portugal?

**R:** Muçulmanos.

Qual o objetivo do clero na Expansão Marítima?

**R:** Queria converter outros povos ao cristianismo.

Quais eram os interesses da nobreza na Expansão Marítima?

**R:** Procurava aumentar os títulos e senhorios.

Quem foi o grande impulsionador da Expansão portuguesa até 1460?

**R:** Infante D. Henrique.

Quais as condições geográficas que permitiram a Portugal ser pioneiro na Expansão?

**R:** Portugal situa-se no extremo sudoeste da Europa, tem uma extensa costa marítima banhada pelo Oceano Atlântico e bons portos.

Quais os oceanos que ficaram ligados quando ocorreu a passagem do Cabo da Boa Esperança?

**R:** Oceano Atlântico e Oceano Índico.

Qual o nome que se dá a um indivíduo que não tem liberdade e que é tratado como uma mercadoria, podendo ser vendido?

**R:** Escravo.

Quem foi o navegador português que conseguiu passar o Cabo Bojador?

**R:** Gil Eanes.

Quem foi o navegador português que dobrou o Cabo da Boa Esperança?

**R:** Bartolomeu Dias.

A Expansão Marítima Portuguesa iniciou-se, em 1415, com a conquista de uma praça no Norte de África. Qual foi essa praça?

**R:** Praça de Ceuta.

Identifica dois instrumentos náuticos aperfeiçoados e utilizados pelos portugueses nos descobrimentos.

**R:** Bússola e Astrolábio.

Indica o nome dos capitães donatários do Arquipélago da Madeira.

**R:** Bartolomeu Perestrelo, João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira.

As ilhas do arquipélago da Madeira estavam habitadas ou desabitadas, quando foram descobertas?

**R:** Desabitadas.

Quais eram os deveres dos capitães donatários?

**R:** Povoar, cultivar e desenvolver as terras e os recursos naturais das suas capitanias.

Onde foi criada a primeira feitoria portuguesa em África?

**R:** Arguim.



<p>Quem foi o navegador, que em 1441, alcançou o Rio do Ouro?</p> <p><b>R:</b> Nuno Tristão.</p>	<p>Quando os portugueses chegaram ao arquipélago de Cabo Verde este estava habitado ou desabitado?</p> <p><b>R:</b> Desabitado.</p>
<p>Qual a razão que levou os navegadores portugueses a darem à ilha de S. Tomé esse nome?</p> <p><b>R:</b> Foi descoberta no dia consagrado ao Apóstolo S. Tomé, o dia 3 de julho.</p>	<p>Qual o nome que se dá a uma porção de território administrada por um capitão donatário?</p> <p><b>R:</b> Capitania.</p>
<p>De onde foi trazida a primeira amostra de ouro durante a Expansão Marítima portuguesa?</p> <p><b>R:</b> Rio do Ouro.</p>	<p>Onde foi colocado o primeiro padrão de pedra para assinalar a presença dos portugueses no local?</p> <p><b>R:</b> Foz do Rio Zaire.</p>
<p>Como se designa o pilar de pedra utilizado pelos portugueses para assinalar a sua presença no local onde chegavam?</p> <p><b>R:</b> Padrão.</p>	<p>Qual o nome que se dá a uma embarcação rápida e fácil de manobrar, com velas latinas e que permitia bolinar?</p> <p><b>R:</b> Caravela.</p>
<p>Qual a embarcação utilizada pelos navegadores portugueses até ao Cabo Bojador?</p> <p><b>R:</b> Barca.</p>	<p>Qual o tipo de navegação que os navegadores praticavam em alto mar, orientando-se pelos astros?</p> <p><b>R:</b> Navegação astronómica.</p>

Indica o nome do navegador que alcançou a Serra Leoa, em 1460.

**R:** Pedro de Sintra.

Em que ano faleceu o Infante D. Henrique?

**R:** 1460.

Qual o instrumento náutico que mede a altura dos astros para permitir calcular a latitude?

**R:** Astrolábio.

Qual o instrumento náutico que permite definir a direção a seguir através da indicação do Norte (magnético)?

**R:** Bússola.

A quem é que D. Afonso V arrendou a descoberta e a exploração da costa ocidental africana ao longo de 5 anos?

**R:** Fernão Gomes.

Que atividade se praticava no interior das feitorias?

**R:** Comércio.

Identifica uma das vantagens da caravela sobre a barca.

**R:** Bolinar (navegar contra ventos contrários).

Quais os primeiros arquipélagos descobertos pelos portugueses?

**R:** Madeira e Açores.

Qual o nome que se dá ao administrador de uma capitania, que cobrava impostos e aplicava a justiça?

**R:** Capitão-donatário.

Com que finalidade mandou D. João II colocar padrões ao longo da costa ocidental Africana?

**R:** Para assinalar a presença dos portugueses.

O que levou D. João II a dar o nome de Cabo da Boa Esperança ao Cabo das Tormentas?

**R:** Ter aberto a via marítima para a Índia.

Qual o nome que se dá a um mapa com indicações de rumos e direções para a navegação?

**R:** Carta Náutica.

Qual o nome que se dá a uma massa de terra que se entende pelo oceano, exercendo influência sobre as correntes marítimas?

**R:** Cabo.

Qual o nome que se dá a um local fortificado onde os portugueses guardavam e comercializavam produtos com os povos africanos?

**R:** Feitoria.

Quais as razões que permitem afirmar que a conquista de Ceuta foi um fracasso económico?

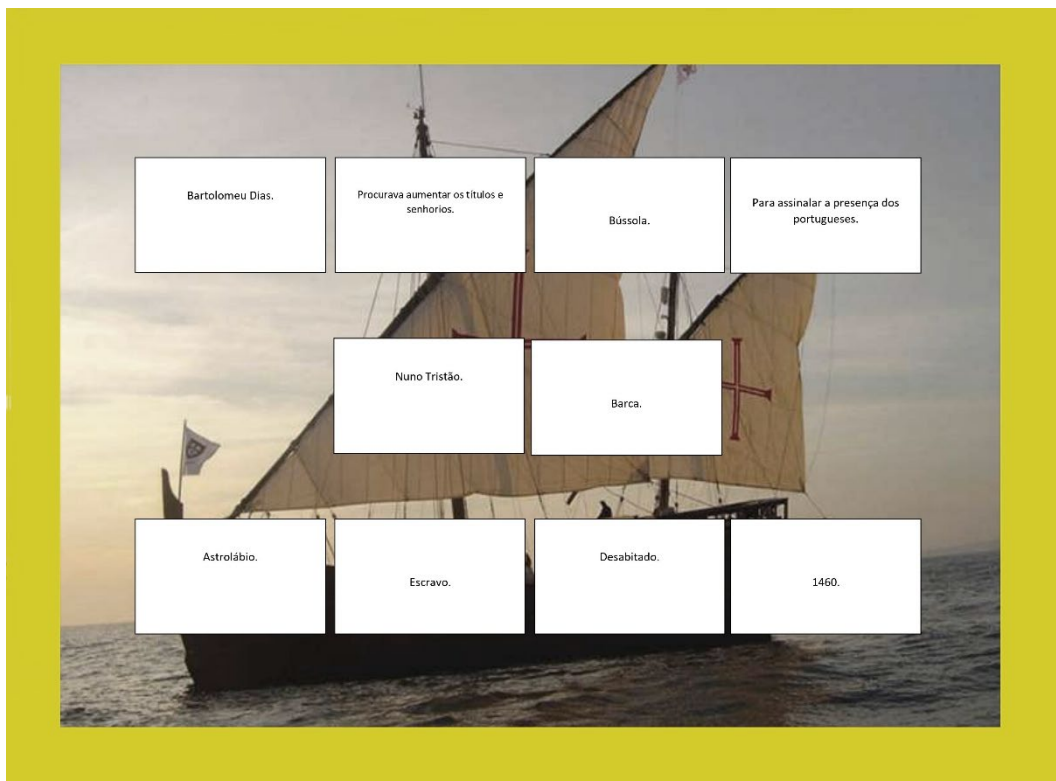
**R:** Não era tão rica em cereais, carne e pescarias, como pensavam os portugueses e os Mouros desviaram as rotas do ouro e das especiarias para outras cidades.

Qual a razão da conquista de Ceuta ter sido um sucesso militar?

**R:** Foi conquistada com relativa facilidade pelos portugueses.

Fonte: Elaboração própria com recurso a Alves & Jesus (2019)

**Apêndice VI – Exemplo de um cartão de média dimensão do jogo *Bingo dos Descobrimentos*.**



Fonte: Elaboração própria com imagem retirada de Barros, Ferreira, & Torres (2016).

